

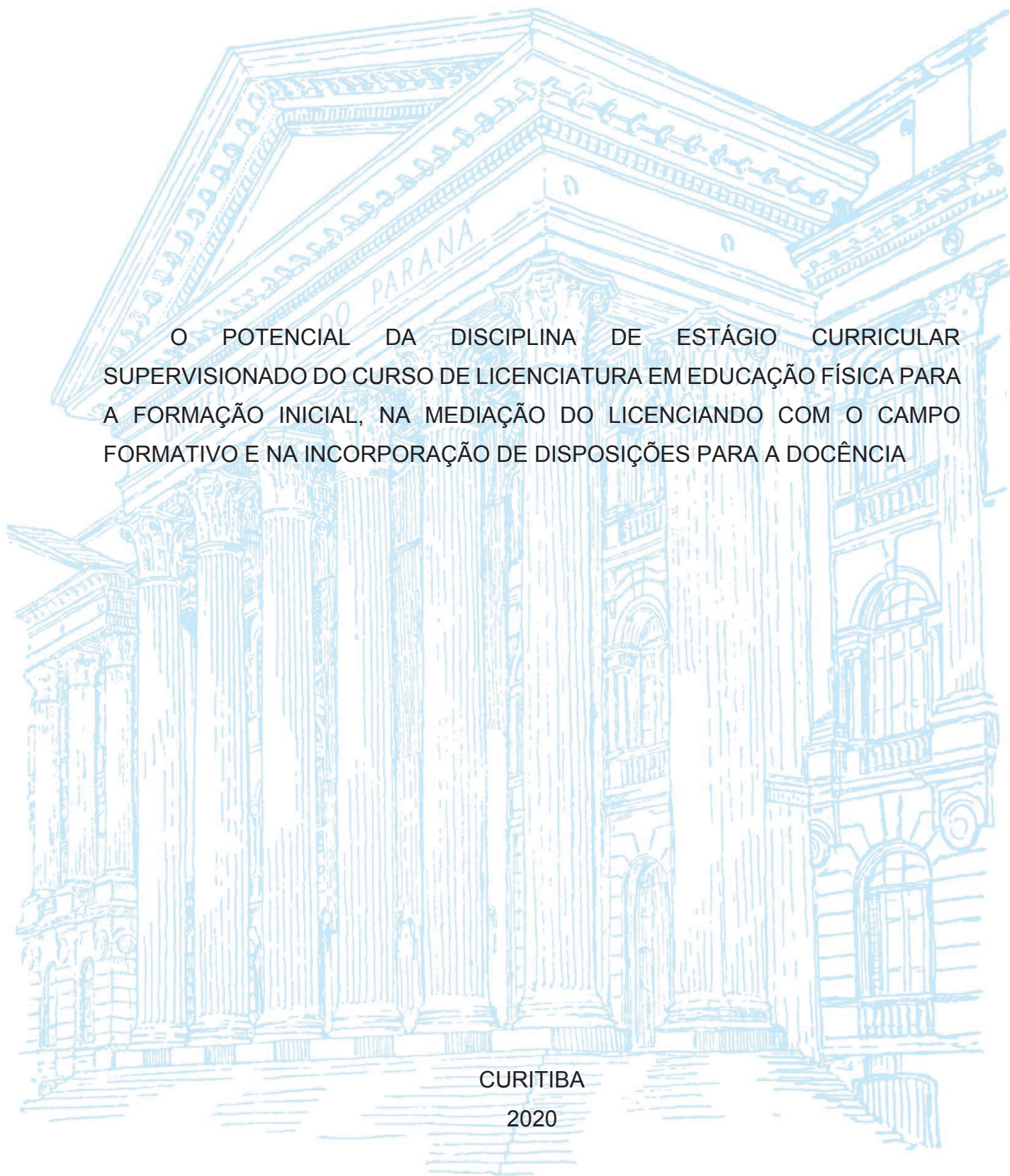
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DANIELE SOTTA ZILIOOTTO

O POTENCIAL DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO CURRICULAR  
SUPERVISIONADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA PARA  
A FORMAÇÃO INICIAL, NA MEDIAÇÃO DO LICENCIANDO COM O CAMPO  
FORMATIVO E NA INCORPORAÇÃO DE DISPOSIÇÕES PARA A DOCÊNCIA

CURITIBA

2020



DANIELE SOTTA ZILIOOTTO

O POTENCIAL DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO CURRICULAR  
SUPERVISIONADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA PARA  
A FORMAÇÃO INICIAL, NA MEDIAÇÃO DO LICENCIANDO COM O CAMPO  
FORMATIVO E NA INCORPORAÇÃO DE DISPOSIÇÕES PARA A DOCÊNCIA

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador(a): Prof(a). Dr(a). Cristina Carta  
Cardoso de Medeiros

CURITIBA

2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de  
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças  
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Ziliotto, Daniele Sotta.

O potencial da disciplina de Estágio Curricular em Educação Física para a formação inicial, na mediação do licenciando com o campo formativo e na incorporação de disposições para a adolescência / Daniele Sotta Ziliotto, 2020.

146 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Carta Cardoso de Medeiros

1. Educação física – Estudo e ensino. 3. Educação física – Formação. 4. Programas de estágio. 5. Estágio supervisionado. 6. Adolescentes. 7. Educação física – Currículos. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -  
40001016001P0


### TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **DANIELE SOTTA ZILIOOTTO**, intitulada: **O POTENCIAL DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A FORMAÇÃO INICIAL, NA MEDIAÇÃO DO LICENCIANDO COM O CAMPO FORMATIVO E NA INCORPORAÇÃO DE DISPOSIÇÕES PARA A DOCÊNCIA**, sob orientação da Profa. Dra. CRISTINA CARTA CARDOSO DE MEDEIROS, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 20 de Março de 2020.

  
CRISTINA CARTA CARDOSO DE MEDEIROS  
Presidente da Banca Examinadora

  
ADRIANE KNOBLAUCH  
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

  
ANA LETÍCIA PADESKI FERREIRA  
Avaliador Externo (UNIBRASIL CENTRO UNIVERSITÁRIO)

Dedico esta dissertação a minha mãe Geslei Sotta Ziliotto (In memoriam), por ser meu exemplo, referencial e inspiração.

Ao meu filho Arthur Ziliotto Machado, por deixar meus dias mais intensos e coloridos.



## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a estimada Prof<sup>a</sup>. Cristina Carta Cardoso de Medeiros que me selecionou entre tantos no processo de Mestrado, sendo minha orientadora. Meu sincero obrigado pela sabedoria com que me guiou nesta trajetória, dando-me suporte, incentivo e apoio.

As professoras Adriane Knoblauch e Ana Letícia Padeski Ferreira por aceitarem o convite para compor a minha banca e pelas contribuições no meu processo de qualificação.

Aos acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física por possibilitarem a efetivação deste estudo, compartilhando seu olhar e experiências diante da formação inicial.

Aos gestores, amigos e colegas do Unibrasil, local que me acolheu profissionalmente e no qual me sinto pertencente, estimulada e desafiada a ser uma profissional melhor a cada dia.

A todo corpo docente, discente, direção e administrativo da UFPR, que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação.

Aos colegas da Universidade Federal do Paraná por deixarem a caminhada mais leve por meio dos encontros, trocas, conquistas e desabafos.

A todos os colegas de profissão que compartilharam em algum momento da árdua, mas gratificante jornada, certamente vocês fazem parte de minha constituição docente.

Aos amigos que a vida me presenteou, advindos de diferentes momentos e situações, obrigada por cada incentivo, inspiração e apoio. A vida tem mais alegria com vocês por perto.

A minha irmã Gisele, que me incentivou constantemente, tendo participação fundamental na construção desta dissertação, sendo leitora, crítica, revisora e conselheira.

Agradeço a minha querida família pela presença e apoio incondicional em todos os momentos de minha jornada. Vocês são meu porto seguro!

Em especial, agradeço a presença constante de Deus em minha vida e por me conceder um anjo, meu filho, que me fortalece, me renova e me inspira a ser um ser humano melhor. Arthur, você é certamente a minha melhor parte. Obrigada filho por compreender minha ausência em muitos momentos. Te amo!

## RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo central investigar o potencial da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado do curso de licenciatura em Educação Física para a formação inicial, na mediação do licenciando com o campo formativo e na incorporação de disposições para a docência. Especificamente procurou: (a) Identificar na literatura a constituição do processo formativo e o potencial do Estágio Curricular Supervisionado frente à docência. (b) Investigar disposições incorporadas do licenciando de Educação Física e a constituição dos saberes durante o Estágio Curricular Supervisionado no processo de formação docente. (c) Diagnosticar e analisar a significação atribuída pelo licenciando a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado na configuração docente, a partir das relações estabelecidas entre o campo escolar e o acadêmico, durante o curso de Educação Física. Optou-se metodologicamente pela pesquisa qualitativa, tendo como lócus da pesquisa um curso de Licenciatura em Educação Física do ensino privado em Curitiba/PR. Os agentes participantes da pesquisa foram acadêmicos do 6º período do referido curso, os quais estavam encerrando o ciclo acadêmico tendo vivenciado os três semestres de estágios supervisionados. Os instrumentos utilizados para a coleta das informações foram o questionário com 28 participantes, observação e uma sessão de grupo focal com 6 integrantes. Os dados produzidos foram categorizados inicialmente a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 2011) e examinados por meio da triangulação (DENZIN; LINCOLN, 2006). Os aportes teóricos para as análises são sustentados a partir das reflexões de autores das Ciências da Educação, principalmente: Pimenta (2002), Marcelo (1999; 2013), Tardif (2002); Pimenta e Lima (2012, 2004, 2005); Benites (2012), Bourdieu (2008, 2009). No que diz respeito aos resultados, o estudo evidenciou que os participantes reconhecem a disciplina de estágio como relevante e de grande impacto na formação docente, compreendendo-a não como um componente a parte, mas como uma possibilidade de mobilização do corpo de conhecimentos e como um momento de aproximação com o mercado de trabalho. Apontam a escola como local privilegiado da formação, valorizando as experiências, as disposições agregadas ao habitus advindas das diferentes socializações, relatando que as mediações e intervenções dos professores colaborador e supervisor são de extrema relevância para a constituição professoral. Identificou-se, igualmente, nos depoimentos dos alunos, que a escolha profissional trouxe consigo uma história de vida podendo ser resultante da adaptação do agente a condição social objetiva (BOURDIEU, 2008).

Palavras-chave: Estágio Curricular Supervisionado. Formação docente. Educação Física.

## **ABSTRACT**

The following research had as central objective investigate the potential of the Supervised Curricular Internship discipline of the graduation course in Physical Education for initial formation, in the mediation of the graduate with the formative field and in the incorporation of disposals for teaching profession. Specifically sought: (a) identify, in the literature, the constitution of the formative process and the capacity of the Supervised Curricular Internship compared to teaching profession. (b) Investigate dispositions incorporated from the Physical Education graduate and the constitution of knowledge during the Supervised Curricular Internship in the formative process of teaching profession. (c) Diagnose and analyze the meaning attributed, by the graduate, to the Supervised Curricular Internship in the teaching configuration, based on the established relations between school and academic fields, during the Physical Education course. Qualitative research was chosen methodologically, having as the place of research a Physical Education graduation course in the private teaching scenario of Curitiba, Paraná. The participants of the research were students of the 6<sup>th</sup> semester of the referred course, who were ending the academic cycle having experienced the three semesters of supervised internship. The instruments used for information collection were the questionnaire with 28 participants, observation and a 6 members focal group session. The data produced was initially categorized based on the content analysis (BARDIN, 2011) and examined by means of triangulation (DENZIN; LINCOLN, 2006). The theoretical contributions for the analysis are sustained on the reflections of Education Sciences authors, specially: Pimenta (2002), Marcelo (1999, 2013), Tardif (2002), Pimenta e Lima (2012, 2004, 2005), Benites (2012), Bourdieu (2008, 2009). As for the results, the study evidenced that the participants recognize the internship discipline as relevant and of great impact in the teaching formation, comprehending it not as a component set aside, but as a possibility of mobilizing the hold of knowledge and as a moment of approximation with the labour market. They indicate the school as a privileged place of their formation, valuing the experiences, the dispositions aggregated to the habitus arising from the different socializations, reporting that the mediation and intervention of the collaborative professors and supervisors are of great relevance for the teaching constitution. It was also identified, in the students reports, that professional choice brought with it a life history that may be resultant of the adaptation of the agent to the objective social condition (BOURDIEU, 2008).

Key words: Supervised Curricular Internship. Teacher formation. Physical Education.



## **LISTA DE FIGURAS**

FIGURA 1 – DISPONIBILIDADE DE RECURSOS RELACIONADOS À	
INFRAESTRUTURA – ENSINO FUNDAMENTAL 2018 .....	115
FIGURA 2 – DISPONIBILIDADE DE RECURSOS RELACIONADOS À	
INFRAESTURTURA – ENSINO FUNDAMENTAL 2016 .....	116

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – COMPARATIVO ENTRE ESCOLARIDADE DOS PAIS.....	78
GRÁFICO 2 – SOCIALIZAÇÃO: ESCOLHA PROFISSIONAL .....	79
GRÁFICO 3 – ESTÁGIO E A CONSTITUIÇÃO DE SABERES.....	90
GRÁFICO 4 – PAPEL DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO PROCESSO FORMATIVO.....	94
GRÁFICO 5 – POSICIONAMENTO DOS ACADÊMICOS FRENTE AO PAPEL DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	98
GRÁFICO 6 – POSICIONAMENTO DOS ACADÊMICOS FRENTE A ATUAÇÃO DO PROFESSOR SUPERVISOR E COLABORADOR.....	103
GRÁFICO 7 – PONTOS POSITIVOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	107
GRÁFICO 8 – PONTOS NEGATIVOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	107
GRÁFICO 9 – LACUNAS NO DESENVOLVIMENTO DO ESTÁGIO QUE PODEM INTERFERIR NA ATUAÇÃO PROFISSIONAL.....	118

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA .....	57
QUADRO 2 – ORGANIZAÇÃO DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	62
QUADRO 3 – SOCIALIZAÇÃO: ESCOLHA PROFISSIONAL.....	79
QUADRO 4 – DOCÊNCIA: SUA COMPLEXIDADE E CONSTITUIÇÃO DE SABERES.....	86
QUADRO 5 – PAPEL DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	95
QUADRO 6 – QUESTIONAMENTOS RELATIVOS AO PROFESSOR SUPERVISOR E AO PROFESSOR COLABORADOR.....	101
QUADRO 7 – CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO.....	108
QUADRO 8 – SENTIMENTOS FRENTE AO PROCESSO FORMATIVO.....	121

## **LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS**

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/

CPC - Conceito Preliminar de Curso

CONFEF – Conselho Federal de Educação Física

ECS – Estágio Curricular Supervisionado

ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ESEFID/UFRGS - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituto Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação

ONG'S – Organização não-governamental

PNE – Plano Nacional de Educação

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PROUNI - Programa Universidade para Todos

SISU - Sistema de Seleção Unificada

TICs -Tecnologias da Informação e da Comunicação.

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO: PERCURSO DA TRAJETÓRIA PESSOAL E DOS CAMINHOS DA PESQUISA .....</b>	<b>166</b>
<b>2</b>	<b>FORMAÇÃO DOCENTE E ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: ENTRE TERMINOLOGIAS, PERSPECTIVAS E REALIDADES .....</b>	<b>33</b>
2.1	ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA .....	39
<b>3</b>	<b>INSTITUIÇÃO FORMADORA E SUA CONCEPÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....</b>	<b>52</b>
3.1	CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA .....	52
3.2	A DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO: APRENDIZAGEM POTENCIAL POR MEIO DA VISÃO DE CONTEXTOS DIFERENCIADOS.....	58
<b>4</b>	<b>CAMINHOS INVESTIGATIVOS E METODOLÓGICOS- CONSTATAÇÕES DA PESQUISA.....</b>	<b>67</b>
4.1	METODOLOGIA.....	67
4.1.1	Questionário .....	68
4.1.2	Observação – Visita Técnica.....	70
4.1.3	Grupo Focal.....	71
4.2	ANÁLISE DOS DADOS.....	73
4.3	RESULTADOS: CONSTATAÇÕES DA PESQUISA.....	74
4.3.1	Caracterização do Acadêmico - Quem é o aluno da Licenciatura?.....	74
4.3.2	Socialização e escolha profissional: Licenciatura em Educação Física .....	79
4.3.3	Docência: sua complexidade e constituição dos saberes.....	84
4.3.4	Papel do Estágio Curricular Supervisionado no processo formativo.....	93
4.3.5	Atuação do Professor Supervisor e do Professor Colaborador.....	99
4.3.6	O olhar panorâmico do acadêmico frente a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado e suas possíveis contribuições.....	105
4.3.7	Condições emocionais do acadêmico frente a diferentes situações.....	118
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>121</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>127</b>
	<b>APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO...139</b>	
	<b>APÊNDICE 2 - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>140</b>
	<b>APÊNDICE 3 - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....</b>	<b>145</b>
	<b>APÊNDICE 4 - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL .....</b>	<b>146</b>



## 1 INTRODUÇÃO: PERCURSO DA TRAJETÓRIA PESSOAL E DOS CAMINHOS DA PESQUISA

O brincar de ser professora me remete a um dos momentos prazerosos da infância, em que junto com meus outros quatro irmãos, nos espelhávamos na paixão e comprometimento que nossa mãe emanava ao se dedicar de coração e alma a atividade da docência, relatando suas conquistas pedagógicas e os desafios superados frente a dificuldades do processo de ensino e aprendizagem.

Knoblauch (2008), considera esta experiência primária ao reportar-se ao conceito de *habitus*<sup>1</sup> (Pierre Bourdieu), para evidenciar que diferentes momentos da trajetória pessoal vão constituindo a formação docente. Comenta que,

[...] há diferentes momentos de formação e que este é um processo resultante da trajetória pessoal integrando as experiências vividas no contexto familiar e social com as experiências vividas em diferentes momentos da vida escolar antes e durante o preparo formal para o ingresso à carreira e, ainda, durante o exercício da profissão, o que pode ser melhor compreendido utilizando o conceito de *habitus* de Bourdieu. (KNOBLAUCH, 2008, p. 2)

Durante o Ensino Fundamental, tive o prazer de ter minha mãe como professora. Em alguns outros momentos, lembro-me de já estar em séries mais adiantadas e acompanhá-la em algumas aulas, auxiliando-a com alguns afazeres da rotina escolar.

Gimeno Sacristán (1999, p. 53) afirma que a primeira aprendizagem para se comportar como professor é uma aprendizagem por socialização como aluno, experiência da qual se extraem as primeiras representações da prática que mais tarde, podem ser utilizadas e reproduzidas.

Marcelo Garcia (2013) colabora afirmando que o desenvolvimento do processo de formação docente efetiva-se em quatro fases: inicia-se no que ele define como fase pré-treino, momento em que os professores são alunos da educação básica; passando pela fase da formação inicial (entrada à

---

<sup>1</sup> Trata-se de um dos conceitos fundamentais do sociólogo francês Pierre Bourdieu para identificar as matrizes culturais incorporadas pelos indivíduos. Na sequência do texto o referido conceito terá maior destaque e assim será melhor pormenorizado.

universidade); fase de iniciação (ingresso na profissão) e a fase da formação permanente (formação continuada).

Crescer neste ambiente familiar cercado pela cultura escolar teve influência na escolha da profissão, efetivando a opção de cursar o Magistério no Ensino Médio. Por meio das diferentes disciplinas, principalmente as pedagógicas, da observação e proximidade com alguns professores, fui internalizando posturas, costumes e posicionamentos, ou seja, incorporando disposições que constituiriam em um *habitus* professoral.

Um marco na percepção de minha constituição foram as experiências advindas da disciplina de estágio supervisionado (Magistério), em que se iniciaram as primeiras experiências “solo”. A recordação das diferentes escolas e séries, as observações e preparativos para a efetivação das regências das quatro disciplinas (língua portuguesa, matemática, ciências e história/geografia), além da ansiedade frente a turma e as professoras (regente e a supervisora de estágio) me aproximavam ainda mais da profissão, fortalecendo minha escolha e me amparando em diferentes situações didático-pedagógicas.

Essa incorporação é ressaltada por Medeiros (2009, p. 10), quando salienta que,

Com a identificação das percepções, apreciações, ações geradoras de práticas e representações na vida familiar, escolar e profissional do docente, tem-se o entendimento que sua prática pedagógica não é uma construção puramente intelectual e sim fruto da incorporação de disposições. Assim, pode-se constatar a inexistência de um modelo didático único.

A entrada do campo de atuação profissional efetiva, pós conclusão do Magistério, mostrou-se um caminho desafiador a ser percorrido. Nesta fase inicial de professora regente (turmas de alfabetização), a insegurança diante da organização curricular, o gerenciamento da aula, a motivação dos alunos, as relações professores – alunos – pais, os saberes docentes necessários, a autonomia, o cotidiano escolar eram motivos de preocupação pessoal e profissional.

Lima (2004, p. 8) reforça: [...] “a fase inicial da construção da docência configura-se como um período de aprendizagens intensas e de grandes

dificuldades, de modo que superá-las e conseguir permanecer na profissão implica mesmo num verdadeiro processo de sobrevivência”.

Durante as experiências profissionais advindas da docência com o Ensino Fundamental I, foi possível socializar dúvidas, perspectivas e encaminhamentos além do apoio pedagógico recebido nas escolas em que atuei. Nos cursos de formação continuada ofertados institucionalmente, fui construindo uma base sólida que permitiu, num contexto educacional macro, um olhar diferenciado e positivo, sempre auxiliada por diferentes professores, os quais considerei qualificados e atualizados.

Tardif e Raymond (2002) endossam que, com o passar do tempo, conforme evolui na carreira docente e enfrenta os acontecimentos que marcam sua trajetória nas escolas em que atua e nas classes em que leciona, grande parte dos professores iniciantes desenvolve maior segurança e domínio sobre seu trabalho cotidiano, passando a se sentir mais confortável diante das exigências da profissão e da tarefa de ensinar.

Nesta dinâmica de construção da identidade profissional, novos desafios apareceram, sendo um deles, a participação como professora parceira recebendo estagiários na rotina escolar do ensino fundamental, especificamente como professora alfabetizadora. Inicialmente, durante a experiência de professora colaboradora, era complexo o reconhecimento do papel como formadora de futuros professores. Conforme as trocas iam acontecendo e o convívio se intensificando, percebeu-se claramente a influência da orientação no processo de constituição profissional no estagiário.

No percurso acadêmico, que inclui a formação Superior em Educação Física, foram vivenciados, por meio de situações de estágio, diferentes perspectivas de campo de trabalho que variavam entre a formação de bacharel e licenciada, em que as exigências de atuação mobilizavam saberes diferenciados e reforçavam o interesse pela escola, currículo e questões pedagógicas.

Monteiro (2002) defende que:

[...] durante as atividades da Prática de Ensino, o professor em formação vive um momento estratégico em sua vida profissional, vivenciando um verdadeiro ritual de passagem. Ele/ela é, ao mesmo tempo, aluno e professor, portanto tem a sensibilidade aguçada para

perceber as repercussões da ação educativa com olhos de quem ainda se sente como aluno (MONTEIRO, 2002, p. 141).

Ao concluir a graduação em Educação Física, iniciei um novo ciclo em minha carreira profissional, em que de professora regente de alfabetização assumi a disciplina de Educação Física, inicialmente para a Educação Infantil e Fundamental I e depois atuando com o Fundamental II e Ensino Médio. Nesta fase também recebi estagiários nas diferentes etapas da educação básica e continuei atuando e investindo na formação continuada concluindo duas Pós-Graduação (Lato Sensu) que me possibilitaram um novo desafio: ministrar cursos de formação continuada para professores da Rede Municipal.

Questionou-se então a formação em Educação Física oferecida aos professores que atuavam na educação básica e qual era o significado atribuído à mesma no espaço formativo. Trabalhar diretamente com os professores, diagnosticando dificuldades diversas, conquistas, anseios, fragilidades e ideais, me contagiou e acabei por buscar uma formação complementar no curso de Pedagogia.

Com foco na formação docente, iniciou-se a tarefa de lecionar em cursos de Ensino Médio (Magistério), especializações e curso superior voltados a área pedagógica. Foi a partir da contratação por uma instituição de ensino superior particular para lecionar no curso de Educação Física, principalmente com disciplinas pedagógicas, que se iniciou minha atuação com o Estágio Curricular Supervisionado.

Acompanhar o processo formativo do calouro ao licenciado, suas inquietações advindas da formação docente inicial, percepções por meio das observações ponderadas, às vezes angustiadas, dos dilemas entre escola e instituição, das mudanças curriculares, do processo construtivo e diferenciado da identidade profissional, da valorização e necessidade de bons professores na educação básica, de seu percurso como um todo, aguçou minha busca por respostas a inúmeras questões e assim a tentativa de encontrar tais respostas por meio de pesquisa o que culminou no ingresso no mestrado em Educação na Universidade Federal do Paraná, a fim de realizar investigação sobre a temática Estágio Supervisionado, sendo esta disciplina um dos componentes curriculares obrigatório de todos os cursos de licenciatura.

Objetivando recensear materiais sobre a temática da pesquisa e agregar informações e contribuições teóricas e metodológicas, buscou-se realizar um levantamento da produção científica que tratasse do estágio supervisionado na formação inicial de professores de Educação Física. De acordo com Romanowski; Ens (2006) tal levantamento permite elencar as temáticas abordadas pelos pesquisadores na área.

O estudo procedeu com a localização das dissertações e teses sobre o tema, a partir de descritores de busca no banco de dados eleito para a pesquisa a saber, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) por integrar os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil. A definição dos descritores se centrou em: estágio supervisionado, estágio curricular, Educação Física, formação inicial, saberes docentes, com recorte temporal entre os anos de 2002 a 2019.

Tal recorte temporal, intencionando examinar produções de anos recentes também justifica-se devido a alteração da legislação, Resolução nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e a Resolução nº2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Inicialmente, foram encontrados 266 trabalhos, entre teses e dissertações, tendo as seguintes combinações de descritores: *Educação Física e estágio curricular* - 118 trabalhos; *Educação Física e estágio supervisionado*, 96; *estágio, saberes docentes e Educação Física* encontrou-se 52 trabalhos.

O estabelecimento de critérios foi a partir destes descritores contidos no título ou resumo e palavras-chave, que estavam relacionadas ao campo do estágio curricular supervisionado.

Num segundo momento, se fez necessário a leitura do corpo do texto (resumo) para melhor esclarecimento do objeto pesquisado, ocorrendo o descarte de 218 trabalhos. Durante esta análise das produções, foram consideradas aquelas que referiam o estágio supervisionado envolvendo a Licenciatura Educação Física, sendo descartados os textos que se referiam a outras realidades e/ou disciplinas e aqueles que abrangiam outras temáticas,



como ensino inclusivo, educação à distância, professores colaboradores, projetos político pedagógico, currículo e ainda, aqueles que não estavam circunscritos ao período definido ou encontravam-se repetidos nas combinações dos descritores.

Dos 48 trabalhos selecionados, 14 são produções pertinentes a combinação de descritores *Educação Física e estágio curricular*, 16 em relação ao descritores *Educação Física e estágio supervisionado*, e nos descritores *estágio, saberes docentes e Educação Física* encontrou-se 18.

Na sequência, foi realizada a leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o título, resumo, autor, ano, instituição, objetivos de pesquisa, palavras-chave, aporte teórico, metodologia, tipo de estudo, amostra, instrumentos de coleta, método de análise e resultados, chegando a um total de 18 textos.

Na análise destas produções, identificou-se primeiramente a distribuição por nível de pós-graduação. Os dados indicam que as dissertações de mestrado constituíram a principal fonte de pesquisas dos trabalhos selecionadas sobre o assunto, o que corresponde a 10 do total de 18.

Outra constatação refere-se as regiões do país onde encontram-se concentradas as pesquisas selecionadas a partir do objeto de estudo. Tal concentração, ocorre na região sul e sudeste, com 72% dos trabalhos defendidos.

Quanto à distribuição temporal das investigações, foi observado que a temática dos trabalhos pesquisados na área de Educação Física apresentou-se em produções recentes, com aumento significativo de registro no ano de 2016.

Referente aos processos metodológicos contidos nas pesquisas constituintes do *corpus* de análise, observa-se a concentração de pesquisas com abordagem qualitativa, sendo que os procedimentos de coleta de dados das pesquisas analisadas são variados, demonstrando diferentes interesses dos pesquisadores, bem como a opção por mais de um procedimento. Entre estes, destacam-se a entrevista, a análise documental, questionário e observação, citando-se em menor número, grupos focais e narrativas escritas.

Na análise quanto ao aporte teórico utilizado nas pesquisas selecionadas, encontrou-se uma variedade de autores que retratam diferentes aspectos relacionados ao tema. Os autores mais expressivos nos trabalhos foram:

formação inicial de professores: Pimenta (1997), Tardif (2002), Nóvoa (1992; 2011), Contreras (2002); formação de professores em Educação Física destacam-se: Benites (2013), Souza Neto (1999; 2013); trajetória identitária e profissional: Pimenta e Lima (2011), Souza Neto (2012); saberes docentes: Pimenta (2000); Schön (1992), Zeichner (1993); competências, características e categorização do professor: Marcelo Garcia (1995; 1999), Shulman (1986).

Após o levantamento de informações gerais, seguiu-se com a organização do relatório da investigação, sistematizando as abordagens encontradas nas teses e dissertações selecionadas. O que se segue é uma explanação realizada por trabalho selecionado, pontuando seus focos de pesquisa e interpretações, procurando relatar de forma resumida, suas contribuições para a construção de conhecimento científico sobre o tema.

Tal explanação se justifica, pois se acredita que se deve partir do já produzido, reconhecendo o que está sendo discutido, tanto para a composição da revisão de literatura como para comprovar a validade e relevância do tema. Acredita-se, igualmente, que dessa forma é possível mapear investigações que foram realizadas com a temática, objetivando neste recenseamento identificar abordagens, autores utilizados, metodologias, principais resultados, bem como distinguir lacunas na abordagem do tema, além de configurações emergentes.

A pesquisa *O professor em formação: uma investigação sobre o estágio supervisionado nos currículos das licenciaturas em Educação Física*, de Mello (2014), relata que as propostas de estágio são determinadas por diferentes fatores e regulações sendo projetadas nas ações de ensino, bem como traduzidas e negociadas de acordo com os envolvidos: professores, licenciados, escola e universidade. Afirma que o estágio ainda é restrito ao cumprimento da lei, com poucos caminhos alternativos para torná-lo efetivo em campo. Comenta também que, para que o estágio seja relevante para a formação de professores, é necessário superar limites e lacunas impostas pela legislação, pela organização e projetos da IES e pelos fatores externos de ordem política e prática, transcendendo os limites burocráticos.

Já a pesquisa de Canciegli (2016), *As influências do estágio curricular supervisionado na prática profissional do professor principiante de Educação Física*, aponta o estágio como peça presente no processo de tornar-se professor, pois promove o desenvolvimento de dimensões da socialização do futuro

professor e seu contato com a escola, sendo que se configura de maneira particular para cada um, mobilizando um aprendizado em *lócus* sobre o cotidiano docente. Ressalta que os estágios contribuem para a constituição de uma identidade profissional, demonstrando que há um conhecimento de base nos estágios, destacando o repertório de estratégias de ensino e a mobilização de processos reflexivos. Localiza como lacuna a questão de como se dá a aprendizagem da docência, dos saberes docentes ou profissionais e sua significância no processo identitário, analisando se suas raízes partem do conhecimento discursivo ou da prática pragmática.

*Estágio curricular supervisionado e qualidade da formação do licenciado em Educação Física*, de Zancan (2012), defende que o estágio curricular supervisionado é um pilar para a construção docente e que os indivíduos e contextos participantes desse processo enriquecem os constructos do ser professor em sentido dinâmico, criativo e detentor de saberes. Lança um olhar no planejamento e na criatividade como aportes de qualidade para a ação docente e a pesquisa como fator que desvela saberes e fazeres como possibilidade de (re) significar a prática educativa. A autora conclui que o processo de amadurecimento dos professores em formação constrói-se fortemente no estágio curricular supervisionado, por meio de vivências/experiências com os saberes docentes e por meio das mediações/intervenções acadêmico-profissionais dos professores formadores sendo uma conexão de qualidade à formação docente. Relata que um dos limites a formação de qualidade é a dicotomia que desvincula os saberes práticos e teóricos na concepção do estágio em que os estagiários apresentam dificuldades em desfragmentar esse entrecruzamento na construção do conhecimento. Evidencia a necessidade de introduzir a pesquisa como parte integrante das disciplinas do curso de Educação Física, no sentido de despertar o interesse pela investigação, pelo novo, pelo recriar e problematizar o conhecimento já existente.

Em *O estágio supervisionado na formação de professores de Educação Física: saberes e práticas dos estudantes-estagiários*, Isse (2016) relata que os participantes da pesquisa realizada reconhecem a relevância do estágio na sua formação profissional e consideram esse momento, um tempo e espaço de muitas aprendizagens e que esses agentes sugerem que essa experiência tenha

seu espaço ampliado no currículo do curso. A autora coloca como um desafio as instituições formadoras, a descoberta de como fazer com que os estagiários sintam necessidade de questionar suas próprias concepções sobre Educação Física escolar, abandonando ideias do senso comum a respeito das aulas da disciplina, da docência, da escola, dos problemas da Educação e da carreira docente.

A pesquisa de Cristovão (2014), *Estágio supervisionado em Educação Física: tempo de aprender ou simples cumprimento da lei?* investigou a disciplina de estágio desenvolvida na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Os resultados trouxeram críticas dos indivíduos participantes da investigação no que se refere à realização do estágio no final do curso, apontando que, tanto as práticas de estágio desenvolvidas pelos estagiários, quanto as práticas pedagógicas de supervisores e orientadores, são elementos que influenciam na qualidade da formação, necessitando encará-las como parte indissociável do tornar-se professor durante o processo de formação. Cristovão (2014) menciona a necessidade de materializar ações que permitam ultrapassar preocupações técnico-instrumentais e avancem por meio de discussões e vivências em/sobre o campo, reconstruindo o que entendem por/sobre a escola. Pontua que se faz necessário valorizar as práticas de estágio para que os futuros professores vislumbrem outras possibilidades de inserção e influência no contexto escolar, apresentando compromisso com o outro e com as várias realidades que se apresentam nesse cotidiano.

No texto *A construção da identidade docente em Educação Física*, Pires (2016), considerou para interpretação dos registros, três tempos distintos (tempo anterior à formação inicial, a formação inicial e o tempo dos estágios curriculares) que, segundo dados colhidos no campo empírico, acabaram determinando o início e o fim dos significados sobre a identidade. A autora evidencia que a identidade docente individual vai sendo delimitada de forma efetiva nas confirmações das diferentes experiências vivenciadas ao longo dos estágios e, em uma prospecção de futuro, no caminhar da carreira profissional que se constitui a partir das relações, das atribuições e dos ideais.

A autora menciona que a identidade docente revelada pelos estudantes estagiários é marcada pelo encantamento sobre a docência e que o grupo investigado assume que está apto para os atos do ensino, possuindo

identificação com o espaço do trabalho. Reconhecem a pouca valorização social da profissão e são capazes de refletir sobre a prática pedagógica, sendo todos estes fatores fundamentais para a incorporação de uma sólida identidade docente, principalmente quando estimulados na e pela ação prática.

A pesquisa *O estágio curricular supervisionado em Educação Física e o processo de profissionalização de ensino: um estudo de casos múltiplos*, de Ananias (2016), procurou compreender o processo de profissionalização e a relação do estágio no contexto português, estadunidense e brasileiro. A autora concluiu que, a profissionalização do ensino no contexto do estágio curricular supervisionado, coloca a Universidade e a Escola como lugares de formação. Destaca a relevância da pesquisa como um instrumento a serviço da prática profissional e a prática como o centro do currículo. Aponta para necessidade de se trabalhar com as pedagogias da imprevisibilidade e valorizar as experiências extramuros da Universidade para o desenvolvimento de uma cultura profissional.

Em *Estágio curricular supervisionado como campo de pesquisa na formação inicial do professor de Educação Física da UEL*, Téó (2013) aponta a pesquisa na escola durante a formação inicial como uma grande aliada pois, incitaria à atividade docente reflexiva, além de possibilitar a aproximação entre escola e universidade, vislumbrando o conhecimento das reais necessidades escolares e aprimorando a formação de professores em congruência com o que se exige do professor da educação básica. O autor conclui que existe a preocupação por parte dos professores-formadores em incentivar os estudantes a pesquisar sobre a escola, embora falte direcionamento pelos docentes da universidade sobre a pesquisa na escola. Relata maturidade acadêmico profissional dos envolvidos, percebendo o estágio como espaço de pesquisa. Destaca, igualmente, que existe pouca interrelação entre o estágio e as demais disciplinas.

Em sua dissertação de mestrado intitulada *O estágio curricular supervisionado e a organização do trabalho pedagógico: um estudo no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pará/Guamá*, Martins (2017) analisa o desenvolvimento da disciplina compreendendo que a mesma tem direta contribuição e relevância no processo de formação profissional docente dos alunos estagiários. Comenta que a disciplina de estágio se diferencia das demais por possuir especificidades pedagógicas como o tempo



de realização e sua organização no campo de estágio, os vínculos institucionais estabelecidos entre a IES e as redes de ensino, a aproximação entre teoria e prática o que influencia diretamente a Organização do Trabalho Pedagógico dos professores envolvidos, no caso professores da Educação Superior e da Educação Básica. Destaca que há entraves na organização do trabalho pedagógico como: diferentes percepções quanto ao estágio na visão dos docentes dificultando o funcionamento e a sistematização da disciplina; a ausência de professor orientador e de acompanhamento na sede de ECS; a inexistência de diálogo professor colaborador e universidade.

Na tese *O desafio da mudança na formação inicial de professores: o estágio curricular no curso de licenciatura em Educação Física*, Scherer (2008) se focaliza em uma experiência de modelo participativo que pretendia investigar o desenvolvimento da autonomia e espírito crítico dos estagiários em relação a seu comprometimento social como professor e cidadão. Relata que o caráter dialógico-reflexivo que marcou o estudo na vivência cotidiana no ambiente da escola, propiciou aos estagiários desenvolverem uma atitude crítica em relação à escola e ao ensino de Educação Física e a se sentirem mais autônomos no exercício de suas atividades como docentes. Conclui que devido a cultura pedagógica instalada na escola, a metodologia de cunho participativo é de difícil aplicação nos espaços institucionais além das limitações temporais e materiais existentes.

A dissertação de mestrado, *Pensando a formação inicial em Educação Física: entendendo o papel do estágio em uma concepção de ação docente enquanto práxis*, de Sousa (2012), relata o estágio como positivo, em uma perspectiva reflexiva, identificando-o como ocasião ímpar para contribuir na construção de saberes e aprendizagens e com o processo de identidade docente. Concluiu que: o processo reflexivo oportunizou diminuir a distância existente entre a teoria e a prática, sendo fundamentais as análises críticas e reflexivas (individuais e coletivas); é importante a utilização dos casos de ensino como forma de ressignificar a realidade e os momentos de discussões teóricas sobre a formação e os saberes docentes. Ressalta ainda a necessidade de uma discussão mais ampla sobre profissionalização docente, superação da racionalidade técnica e do distanciamento da universidade com a escola.

Marcon (2005), em *A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em Educação Física*, evidencia que os elementos constituintes da prática que mais colaboram para o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estagiários foram: planejamento das aulas; proximidade com o contexto escolar; orientação do professor-formador; momentos reflexivos sobre a prática pedagógica; integração gradativa da docência e a identificação com a vocação de ser professor. Ressalta a necessidade de realizar atividades práticas (pedagógicas e desportivas) sendo estas interpretadas como agentes essenciais na construção das competências dos estudantes-professores e pontua que a obrigatoriedade faz com que os acadêmicos tenham uma relação superficial com as práticas pedagógicas, reproduzindo as vivências da universidade em sedes de estágio. O autor sugere que por meio da realização de pesquisas no ambiente natural por um período prolongado, possa ocorrer um aprofundamento dos estudos sobre as práticas pedagógicas.

*Em Sentidos atribuídos à docência no contexto escolar: narrativas de estudantes de Educação Física da ESEFID/UFRGS*, tese de doutorado desenvolvida por Silva (2016), é destacada uma variedade de sentidos atribuídos à docência e que são diversos os eventos e experiências que possuem capacidade para instigar a produção e/ou alteração de sentidos no decorrer do processo formativo para a docência em Educação Física. Aponta-se que algumas experiências, nas narrativas dos colaboradores, parecem ter sido mais significativas, sendo elas: as experiências discentes diversificadas; a influência das ideias e sentidos atribuídos por grupos de referência no âmbito da cultura; a vivência propiciada pelo estágio em elucidar as possibilidades e os limites da docência enquanto criação humana; e a organização curricular do curso em Educação Física experienciada.

Na pesquisa *O estágio curricular na formação inicial de professores de Educação Física no estado de Mato Grosso*, Almeida (2015) destaca que a aprendizagem da docência foi reconhecida pelos estagiários como importante durante a disciplina de estágio e que a maneira de percepção de sua apropriação é diferenciada entre os licenciandos, apresentando-se em menor escala, como algo construído e contínuo. Para alguns grupos de indivíduos participantes na pesquisa, tal conhecimento é advindo de leituras e cursos, sendo que para

outros, das vivências realizadas. Há ainda os que achavam ser pela relação com os pares. Constatou também que: a maioria dos professores se apresenta satisfeito em ministrar a disciplina de estágio; que muitos licenciandos sinalizaram interesse na atuação da docência; que há três instituições no Estado do Mato Grosso que ultrapassam as 400h da carga exigida e que também abrangem o estágio para o EJA, educação especial e programas escolares além dos níveis de ensino Infantil, Fundamental e Médio. Ressalta que o estágio deve oportunizar aproximação dos conhecimentos da academia com a escola, socializando o conhecimento construído, além de propiciar momentos de discussões e de planejamento integrado.

Araújo (2018), demonstra em sua tese de doutorado intitulada *Currículo de formação docente em Educação Física: análise sobre as práticas, o estágio e as atividades complementares*, que são asseguradas em currículo, por meio de normativas legais, o intercâmbio das dimensões teóricas e práticas nos estágios, as práticas e as atividades complementares. Identifica a contribuição dos agentes sociais em relação a esses componentes na formação, mas conclui que há deficiência, por parte dos docentes, da apropriação e a materialização do conhecimento formativo curricular, necessitando a instauração de movimento coletivo pedagógico que se oponha frente a segregação das práticas e a centralidade dos aspectos técnico-pedagógicos.

Silva (2018), em *Estágio Curricular Supervisionado na ótica de egressos de um curso de licenciatura em Educação Física*, relata que os egressos demonstram ciência das mudanças oportunizadas pelo estágio em relação a solidificação de sua identidade docente, ressaltando a relevante e indispensável presença do estágio neste processo. Estimam positivamente o curso de licenciatura no qual foram formados, alegando possuir bons critérios teóricos, metodológicos e práticos.

A dissertação de Sousa (2018), *Estágio crítico-reflexivo na licenciatura: formação e desenvolvimento profissional docente?* relata que as questões político pedagógicas se traduzem em verdadeiros embates em torno da práxis educativa envolvendo a organização do trabalho pedagógico e a prática de docentes e estudantes. Ressalta que as práticas devem ser alicerçadas em currículos integradores, capazes de romper a lógica de competências e habilidades pontuais que desconsideram o pensamento crítico e o saber

acumulado. Pontua que as políticas públicas não têm foco no indivíduo e sim no mercado de trabalho.

*Reflexões sobre a formação do professor de Educação Física em Parintins/AM: um confronto entre o PPC e o discurso dos egressos*, pesquisa de dissertação realizada por Leão (2019), traz como resultados o perfil de egresso enquanto profissional transformador da sociedade. Na visão dos egressos, as concepções práticas e teóricas inferem um profissional prático reflexivo que tem gerado desconstrução das perspectivas não-críticas. Relata também que o motivo principal para aquisição de experiências profissionais são as práticas formativas. A autora finaliza sugerindo aprofundamento sobre práxis do docente em Educação Física no contexto Amazônico a fim de confrontar as concepções com as práticas pedagógicas identificadas em seus respectivos ambientes de atuação profissional.

Os temas explorados nas teses e dissertações examinadas, como já indicado na análise dos resumos, tiveram como foco a temática estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores de Educação Física.

Esses estudos detectaram um avanço significativo na quantidade de textos produzidos, evidenciando a importância e dimensão da área como foco de pesquisa, sendo ressaltado que ainda se faz necessário qualificar tais estudos e produções buscando, além de diagnosticar ou encontrar inconsistências existentes, propor alternativas de mudança e superação.

Os pesquisadores reforçam a importância do estágio como um eixo articulador, de exploração de vivências e de reflexão que são cruciais para a formação docente, permitindo ao estagiário elaborar as primeiras noções do que é ser professor.

Os estágios obrigatórios dos cursos de Educação Física são marcados por significativa aprendizagem profissional, embora ainda se apresente na maioria dos processos, de maneira acrítica, focalizando a perspectiva de formação do saber fazer.

A busca pela reflexão, a troca, a cooperação e a experimentação prática foram identificadas como características indispensáveis na formação docente, sendo que, a fragmentação das disciplinas no curso formador, a superficialidade da relação universidade - escola, a descontinuidade ou tempo reduzido de

inserção do estagiário na escola e distanciamento da formação com as questões oriundas da prática, considerados como pontos negativos no processo formativo.

Como lacunas apontadas nos trabalhos referendados anteriormente, foram citadas a significância da questão dos saberes docentes ou saberes profissionais no processo identitário, análise das experiências de vida ou socioeducativas do licenciando, necessidade de uma discussão mais ampla sobre profissionalização docente, explorar como se dá aprendizagem da docência na prática do professor principiante, como criar uma relação orgânica entre universidade, cursos de formação e escolas do ensino básico, como educar para a autoria com introdução da pesquisa.

Observando-se os trabalhos realizados percebe-se que a temática aqui abordada se apresenta nos diferentes estudos sob perspectivas distintas tendo objetivos e olhares diversos, mas todos convergindo para a necessidade de investigação do campo de estágio como espaço essencial de reflexão para a aproximação da cultura escolar e processo formativo docente.

Partindo desta necessidade de aprofundar os conhecimentos, interessou investigar a disciplina de estágio supervisionado, na área da Educação Física, tendo como norte a seguinte questão de pesquisa: *qual o potencial da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado do curso de licenciatura em Educação Física para a formação inicial, na mediação do licenciando com o campo formativo e na incorporação de disposições para a docência?*

Com esse intuito, foram selecionados como objetivos de pesquisa:

Geral: Investigar o potencial da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado do curso de licenciatura em Educação Física para a formação inicial, na mediação do licenciando com o campo formativo e na incorporação de disposições para a docência.

Especificamente procurou-se:

- (a) Identificar na literatura a constituição do processo formativo e o potencial do Estágio Curricular Supervisionado frente à docência;
- (b) Investigar disposições incorporadas do licenciando de Educação Física e a constituição dos saberes durante o Estágio Curricular Supervisionado no processo de formação docente
- (c) Diagnosticar e analisar a significação atribuída pelo licenciando a



disciplina de Estágio Curricular Supervisionado na configuração docente a partir das relações estabelecidas entre o campo escolar e o acadêmico, durante o curso de Educação Física.

Justifica-se tal empreitada por acreditar que a referida disciplina pode ser considerada o eixo central na formação de professores, tendo relevância e impacto na busca de uma sólida formação docente, sendo assim fundamental refletir sobre aspectos relacionados à estrutura e organização da disciplina, o embasamento e coerência de informações fornecidas para construção de conhecimentos no processo formativo, os saberes e competências necessárias frente as exigências acadêmico-profissionais e a atuação do professor colaborador e do supervisor acerca da mediação do processo formativo.

Também é de meu interesse, como professora formadora, aprimorar e qualificar a efetividade da disciplina de estágio supervisionado junto ao curso de Educação Física. A pesquisa em questão será fonte de informações para reconstruir a disciplina visando oportunizar aos discentes vivências significativas que fortaleçam o processo formativo, por meio de reflexão contextualizada e próxima do exercício profissional da docência.

Visando compreender o potencial do estágio curricular supervisionado na formação docente inicial a presente pesquisa caracteriza-se como abordagem qualitativa e restringe-se a análise de uma IES específica.

Elegeu-se como local de estudo uma IES privada de Curitiba, na qual o curso de Educação Física é reconhecido com conceito Enade 5 e eleito como o melhor curso do Paraná pelo Guia Abril 2018. Os agentes da pesquisa foram os acadêmicos do 6º período – licenciatura do referido curso, os quais estavam encerrando tal ciclo acadêmico após terem vivenciado três semestres de estágios supervisionados.

Iniciou-se a pesquisa por meio da fundamentação do aporte teórico, em que se buscou familiarizar-se com a temática de formação docente, estágio curricular supervisionado e saberes docentes.

A partir da ampliação dos conceitos foi possível estabelecer os caminhos da pesquisa, delimitando os instrumentos para obtenção dos dados, a saber: questionário durante a realização do último estágio, observação durante as

visitas técnica-pedagógicas durante os três semestres formativos e o grupo focal ao fim do semestre letivo.

De posse dos resultados e do aprofundamento teórico, foi possível estabelecer as aproximações e distanciamentos das informações, relatos e demais dados coletados no processo formativo, em destaque ao campo do estágio. A análise e categorização dos dados foi realizada por meio da triangulação entre as fontes questionário, observação e grupo focal.

A apresentação desta pesquisa encontra-se organizada em quatro momentos, a saber: a introdução que conta o percurso e interesse da pesquisadora e os apontamentos advindos da revisão da literatura a partir da BDTD realizados desde 2002 sobre a temática, assim como a delimitação do problema e objetivos geral e específicos. O primeiro capítulo contempla um aprofundamento quanto à discussão do processo formativo docente e o campo de estágio na literatura além da caracterização de fatores históricos, teóricos – legais do estágio. O segundo capítulo apresenta a instituição formadora, a concepção e a construção do estágio no curso de Educação Física como campo de conhecimento. O percurso metodológico da pesquisa e a trajetória do estagiário durante o processo formativo inicial são apresentados no terceiro capítulo. Finalizando, na quarta parte, apresentam-se as considerações e apontamentos finais, recuperando os achados da pesquisa e os elementos que podem contribuir para preencher algumas lacunas de discussões anteriores e ainda suscitar pesquisas futuras.

## **2 FORMAÇÃO DOCENTE E ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: ENTRE TERMINOLOGIAS, PERSPECTIVAS E REALIDADES**

Neste capítulo tem-se por objetivo retratar como as mudanças educacionais têm exigido um olhar atento sobre a constituição do ser professor e o campo de estágio supervisionado, apontado questões e aspectos conceituais, visando a discussão sobre o processo formativo e a necessidade de transpor paradigmas na perspectiva do estágio.

Projeta-se no contexto educacional, principalmente no campo da formação docente, uma expectativa crescente e relevante do papel da escola, pois é considerada um alicerce para melhorar a qualidade da educação (GATTI; BARRETO, 2009).

Perceber a escola como espaço transformador e de criação de pensamentos e ações permite problematizar o conhecimento, pensar no caminho do futuro profissional diante da tomada de consciência e do comprometimento assumido em seu processo de formação. (ZOTOVICI et al. 2013, p.572).

Imbernón (2001) complementa que as mudanças educacionais são contínuas, aceleradas e extremas, tornando a educação de pessoas cada vez mais complexa e que a formação docente deve transpor o paradigma de racionalidade técnica<sup>2</sup> (GIROUX, 1997; LIBÂNEO, 2002; PIMENTA, 2002), assumindo uma perspectiva crítica que favoreça uma docência que supere a visão educacional conservadora e tecnicista em busca de um profissional com múltiplas competências.

Sendo assim, a busca por uma qualificação na formação docente se torna também um processo complexo e contínuo, que necessita se estruturar e se organizar para atender as demandas, a fim de propor mudanças, superar concepções e inquietações. Para Maciel Neto (2004, p.18),

---

<sup>2</sup> Conforme Schön (2000), racionalidade técnica trata-se de um modelo de ensino que repousa sobre um perfil do profissional como técnico-especialista que aplica com rigor as regras derivadas do conhecimento científico em detrimento da análise crítica das práticas e dos conhecimentos da prática (práxis).

É agora exigido do professor que lide com um conhecimento em construção e que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais.

Silva (2005a, p.12) reforça que tais tensões se contrapõem, pois, [...] “há o enfrentamento de duas lógicas: a da profissionalização técnica, priorizando a dimensão tecnológica do pensamento e a da formação, delineada na dimensão filosófica, ético-humanista e social”.

Na literatura, o processo formativo docente é referendado por meio de terminologias diferenciadas, sendo formação docente e desenvolvimento profissional docente as mais usuais.

Marcelo (2013), utiliza-se do conceito de desenvolvimento profissional docente evidenciando a visão de processo, continuidade formativa voltada a mudança por meio de uma valorização de aspectos contextuais, sendo esta, uma concepção atual do profissional de ensino “[...] uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre a formação inicial e aperfeiçoamento dos professores” (MARCELO, 2013, p.137).

Nesta pesquisa, o termo formação docente será utilizado entendendo-o como um processo contínuo, evolutivo, de renovação e ampliação das possibilidades em que os professores aprendem e se desenvolvem mediante participações em diferentes práticas, processos e contextos. Tal entendimento, remete a concepção de desenvolvimento profissional docente, compreendido também por Fiorentini (2008, p. 45) como: [...] “processo contínuo que tem início antes de ingressar na licenciatura, estende-se ao longo da vida profissional e acontece nos múltiplos espaços e momentos da vida de cada um, envolvendo aspectos pessoais, familiares, institucionais e socioculturais”.

Embora com terminologias diferenciadas, os conceitos acima evidenciam princípios de continuidade, evolução, mutação, integração e transformação em busca de qualificar as intervenções da ação educativa que se faz cada dia mais complexa e dinâmica.

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didactica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos,

competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (MARCELO, 2013, p. 26)

Arroyo (2000) defende que a formação docente ocorre em diferentes espaços, tempos e vivências, carregando marcas e lembranças que influenciam na constituição da identidade profissional sendo que tais representações podem ser permanentes, novas, atualizadas e/ou superadas.

Roldão (2017) reforça a necessidade de referendar conceitos como profissionalização docente e desenvolvimento profissional como fundamento transformativo da qualidade da formação e que este processo de crescimento profissional deve ser direcionado e gerido pelo docente nos diferentes contextos geradores do saber, de modo a construir uma coerência e continuidade do processo formativo. Neste sentido, o desenvolvimento profissional, deve vir revestido da superação dicotômica de formação inicial e de formação continuada, configurando a pesquisa como princípio formativo na docência, tendo íntima relação entre teoria e a prática, sendo esta intrinsecamente intencionalizada pela teoria (PIMENTA, 2002).

Tardif (2002), avança no estudo sobre a formação docente e revela aspectos importantes quanto aos saberes docentes, alegando que são temporais, plurais e heterogêneos, ecléticos e sincréticos, personalizados e situados. Seriam temporais porque desenvolvem-se durante a carreira e por serem resultado de um processo longo de construção. Plurais e heterogêneos por se originarem de diferentes fontes. Ecléticos e sincréticos por não serem fechados em relação a uma teoria e sim pela ação, necessidades e especificidades da prática. Personalizados e situados, pois como saberes incorporados, seriam difíceis de serem dissociados das pessoas e suas experiências.

As reflexões desse autor destacam que o processo formativo da ação docente ocorre de forma construtiva e individual, revelando claramente que formar professores vai além de aplicar teorias oriundas de conhecimento acadêmico superior.

Marcelo (2013), também corrobora afirmando que a formação docente se inicia quando o professor ainda é aluno da escola básica, incorporando

representações e vivências da docência por meio da observação realizada durante toda a vida escolar, reforçando ser um processo de construção longa do desenvolvimento dos saberes docentes, ou seja, de forma construtiva e individual.

Segundo Silva (2005a) o conceito de *habitus* pode auxiliar como teoria explicativa do ato de ensinar realizado nas instituições escolares, obrigando a pensar o lugar do aprendizado da teoria e da prática na referida formação.

Bourdieu (2009), utiliza o termo *habitus* como caracterização de matriz cultural internalizada. “[...] É uma noção mediadora entre o indivíduo e o coletivo, entre as relações objetivas e os comportamentos individuais (BOURDIEU, 2009, p.46). ou seja, um sistema organizado da presença operante do passado no indivíduo que, de maneira inconsciente, auxilia a fazer escolhas em relação a aspirações, comportamentos, valores, condutas. É, portanto, “[...] produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de se perpetuar após o cessar da ação pedagógica e assim de perpetuar nas práticas, os princípios do arbitrário internalizado” (BOURDIEU, 2009, p.47).

Setton (2002, p. 61) reforça que o conceito de *habitus* remete a um sistema em constante reformulação e que é constituído em instâncias diferenciadas. Afirma que:

[...] o conceito de *habitus* busca romper com as interpretações deterministas e unidimensionais das práticas. Quer recuperar a noção ativa dos sujeitos como produtos da história de todo campo social e de experiências acumuladas no curso de uma trajetória individual. Os *habitus* individuais, produtos da socialização, são constituídos em condições sociais específicas, por diferentes sistemas de disposições produzidos em condicionamentos e trajetórias diferentes, em espaços distintos como a família, a escola, o trabalho, os grupos de amigos e/ou a cultura de massa (SETTON, 2002, p.65).

A escola enquanto espaço socializante e propulsora de processos de socialização entre as gerações docentes, influencia a composição da identidade profissional e, ao mesmo tempo, desperta sentimentos de valorização de saberes e práticas profissionais.

A escola passa então a ser considerada como um lócus importante para essa formação e os professores da escola, experientes na docência, são chamados a atuar de forma mais sistemática no processo de iniciação das novas gerações docentes. Nesse contexto,

as práticas de acompanhamento afirmam-se como dispositivo formativo (SARTI, 2009, p. 134).

Dubar (2005), reforça que é por meio de instâncias socializadoras, como os ambientes profissionais, que o professor se constitui e Borges (2008) complementa que tais socializações advindas da prática escolar constitui a base sustentadora da teoria científica da docência. Nesta dimensão o acadêmico, por meio das socializações, constitui seu conhecimento profissional diante de um olhar reflexivo sob sua formação e trajetória, lapidando valores, sentidos, saberes e experiências.

Zeichner (2010) aborda que a formação docente não se limita apenas ao conhecimento científico, ou seja, ocorre o envolvimento dos conhecimentos acadêmicos, empíricos e sociais, referendando-se assim ao modelo híbrido. Para o autor, hibridismo envolve:

[...] uma rejeição das binaridades tais como entre o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico, entre a teoria e a prática, assim como envolve a integração, de novas maneiras, do que comumente é visto como discursos concorrentes – em que uma perspectiva do isso ou aquilo é transformada num ponto de vista do tanto isso, quanto aquilo (ZEICHNER, 2010, p.486).

Nesta visão, a hibridação possibilita que os diferentes saberes se intercomuniquem durante o transcorrer da formação docente. O autor também reforça a

[...] necessidade de que sejam construídas e potencializadas experiências transformadoras de formação de educadores, capazes de estabelecer novos laços e relações entre as redes públicas de educação, as escolas, as Universidades e as comunidades, tendo em vista a formação de docentes que a sociedade precisa e deseja e que possam colaborar efetivamente com o desenvolvimento de uma educação crítica e de alta qualidade para os filhos de todos (ZEICHNER, 2010, p.487).

Imbernón (2001), compartilha deste pensamento afirmando que o atual contexto educacional, requer uma formação além da academia e com engajamento social capaz de dotar o futuro professor com uma bagagem sólida, capacitando-o a assumir em toda a complexidade (âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal), o ato de ensinar.



[...] os docentes precisam desenvolver capacidades de aprendizagem da relação, da convivência, da cultura do contexto e de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus semelhantes e com a comunidade que envolve a educação (IMBERMÓN, 2001, p. 18).

Utilizando as noções de Silva (2005b), pode-se dizer que o estágio é um dos momentos privilegiados da formação em que o aluno articulará o conhecimento intelectual ao prático, ou ainda que passa de um *habitus* estudantil para um *habitus* professoral, desenvolvido somente no e com o exercício da docência.

Silva (2005b) explora o conceito de *habitus*, junto com o conceito de experiência, desenvolvido por Edward Thompson e acredita que sejam duas noções fundamentais aos estudos sobre o lugar da teoria e da prática na formação e atuação docentes. Demonstra que a vida prática é produzida por critérios e elementos que fazem parte das ações práticas que se repetem todos os dias em um determinado fazer e que nelas há gestos corporais, apreciações, estilos que compõem aquela atividade. Afirmar que é na prática que se aprende a ensinar na sala de aula, possível a partir de um *habitus* professoral, a ação prática que é realizada com recursos teóricos que foram apreendidos abstratamente, ou seja, fora da aplicação. Explica que na estrutura lógica do *habitus* está o âmbito da subjetividade das ações e, na noção de experiência, a substância que a configura. Pode-se dizer, então, segundo a autora, que o aprendizado teórico vai ser manifestado na prática do exercício que o convoca.

Diante destes posicionamentos, compreende-se que o processo docente formativo é complexo e de interpretações variadas quanto a sua efetivação. Levando em consideração as afirmações de Silva (2005) ao evidenciar que o aprender a ser docente resultante da observação é racional e não exercitado/prático, pode-se também inferir que é um processo que não se inicia na formação superior, mas que está impregnado de referências ligadas à trajetória do indivíduo em diferentes espaços socializantes, modelando comportamentos, perspectivas profissionais e concepção sobre educação.

Pimenta e Lima (2004) reforçam que a finalidade do estágio é integrar a formação do aluno como processo, considerando o campo de atuação como objeto de análise, de investigação de interpretação crítica.

Nóvoa (1997) corrobora ao retratar a necessidade de integração do estagiário a cultura profissional, baseando a formação em lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática.

Segundo o autor, [...] “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre práxis”. (NÓVOA, 1997, p. 38), que podem ser oportunizadas através dos estágios.

Zancan (2012) relata que os estagiários apresentam dificuldades em desfragmentar o entrecruzamento dos saberes práticos e teóricos na construção do conhecimento, sendo um dos limites de uma formação de qualidade. Já Araújo (2018) complementa que também há deficiência da ação pedagógica por parte dos docentes dos cursos de formação. A apropriação e a materialização do conhecimento formativo curricular são deficientes, em contraponto a uma ação pedagógica coletiva que articule teoria e prática numa perspectiva transformadora, dada a centralidade em aspectos técnico-pedagógico e na segregação das práticas, do estágio e das atividades complementares.

A convergência das afirmações dos autores aponta na perspectiva de um envolvimento formativo e o papel significativo que o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) ocupa, considerado o lócus de produção e de formação de saberes (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 1998), como atividade instrumentalizadora da práxis (PIMENTA, 2002; PIMENTA; LIMA, 2004).

## 2.1. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

O caminho percorrido pelo estágio na legislação brasileira, apresentou trajetória e atributos diferenciados que foram se adaptando de acordo com o contexto econômico e sociocultural, apresentando avanços e retrocessos.

Segundo Mello (2014), o estágio ainda é restrito ao cumprimento da lei, com poucos caminhos alternativos para torná-lo efetivo em campo.

A fim de compreender tal trajetória se faz necessário uma retrospectiva histórica do estágio, recuperados a partir do levantamento de amparo legal, onde figura que desde a década de 1940, por meio de diversas normas legais (Leis Orgânicas do Ensino) promulgadas durante o Estado Novo, há a busca pela regulamentação do estágio no Brasil (COLOMBO e BALLÃO, 2014).

Considerado base para os demais, o Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, trata da organização do ensino industrial o qual vislumbrou especificamente as bases organizacionais deste regime de ensino, mostrando o estágio como período de trabalho, em que apesar de referendar a presença de um supervisor, não definia condições de vínculo ou período de trabalho, mostrando-se de forma elementar.

Art. 47. Consistirá o estágio em um período de trabalho, realizado por aluno, sob o controle da competente autoridade docente, em estabelecimento industrial.

Parágrafo único. Articular-se-á a direção dos estabelecimentos de ensino com os estabelecimentos industriais cujo trabalho se relacione com os seus cursos, para o fim de assegurar aos alunos a possibilidade de realizar estágios, sejam estes ou não obrigatórios (BRASIL, 1942).

Tal concepção alavancou um movimento de interesses, com uma profissionalização ilusória que atendia especialmente aos interesses do mercado.

Responsável pela introdução do aluno no campo profissional, é no estágio que mais se evidenciam as pressões advindas do mercado, novas relações de trabalho, do desemprego e da desregulamentação das profissões (SILVA, 2005, p. 13).

A lei orgânica do ensino Normal, promulgada em junho de 1946, trouxe a definição de um currículo único para todos, pois até então, eram regidas por legislação estadual própria.

Nesta disposição legal, o curso normal apresentava a disciplina de práticas de ensino como componente de sua estrutura curricular, mas não sob a forma de estágio profissional (MARTINS e CURI, 2019).

O estágio escolar foi instituído como obrigatoriedade por meio do Parecer do Conselho Federal de Educação, em que deveria durar um semestre letivo:

O Parecer CFE 292/62 complementava a obrigatoriedade da realização do estágio nas escolas da rede de ensino. O estágio deveria durar um semestre letivo. Com isso, o estudante seria observado por docentes designados. Posteriormente, eram trazidos para uma discussão, de modo a revelar fragilidades e saberes alcançados pelo futuro docente, buscar o desenvolvimento do estudante e constituir um corpo de habilidades para a sua prática futura (MARTINS e CURI, 2019 p. 691).

Outra portaria importante, nº 1.002, foi sancionada em 1967, definindo a importância do estágio para o ensino, instituindo direitos e obrigações entre estagiários e empresas. A intencionalidade era qualificar o ensino técnico profissional, ressaltando o interesse no setor produtivo.

Nesta norma foi definida a importância do estágio para o aperfeiçoamento do ensino, criando condições favoráveis ao entrosamento entre a escola e a empresa. Determinou ainda que o estágio deveria ser firmado em um contrato contendo duração, carga horária, valor da bolsa e o seguro contra acidentes pessoais. Estabeleceu que não haveria vinculação empregatícia, encargos sociais, pagamento de férias ou de 13º salário (COLOMBO e BALLÃO, 2014).

Responsável pela introdução do aluno no campo profissional, no estágio se evidenciavam as pressões advindas do mercado, das novas relações de trabalho, do desemprego e da desregulamentação das profissões.

Em 1970, foram criados os estágios práticos de nível superior, com o projeto Integração (Decreto nº 66.546/70), que implementava programas em áreas específicas, consideradas desenvolvimentistas (engenharia, tecnologia, administração, economia) nas quais a mão de obra especializada estava escassa.

Entretanto, foi com a Lei Federal nº 5692/71 (LDB) que impôs a profissionalização ao ensino médio, que se efetiva a definição de uma legislação específica para o estágio profissional supervisionado.

Art. 6º As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com as empresas.

Parágrafo único. O estágio não acarretará para as empresas nenhum vínculo de emprego, mesmo que se remunere o aluno estagiário, e suas obrigações serão apenas as especificadas no convênio feito com o estabelecimento.

Em 1977, é fixada a Lei 6.494 que dispôs sobre o “estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante de 2º grau e supletivo”, apresentando diretrizes norteadoras para os estágios supervisionados, com caráter formal, tendo obrigatoriedade de contrato, interferência da instituição no processo, preocupação em evitar prejuízo a vida acadêmica, assegurando que as instituições de ensino concilhassem horários de aula e estágio.

Art. 1º - As pessoas Jurídicas de Direito Privado, os Órgãos de Administração Pública e as Instituições de Ensino podem aceitar, como estagiários, alunos regularmente matriculados e que venham frequentando, efetivamente, cursos vinculados à estrutura do ensino público e particular, nos níveis superiores, profissionalizantes de 2º Grau e Supletivo.

§ 1º - O estágio somente deverá verificar-se em unidades que tenham condições de proporcionar experiências práticas na linha de formação, devendo o estudante, para esse fim, estar em condições de estagiar, segundo disposto na regulamentação da presente Lei.

§ 2º - Os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem a serem planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares, a fim de se constituírem em instrumento de integração, em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano.

Art. 2º - O estágio, independentemente do aspecto profissionalizante, direto e específico, poderá assumir a forma de atividades de extensão, mediante a participação do estudante em empreendimentos ou projetos de interesse social.

Art. 3º - A realização do estágio dar-se-á mediante termo de compromisso celebrado entre o estudante e a parte concedente, com interveniência obrigatória da instituição de ensino.

§ 1º - Os estágios curriculares serão desenvolvidos de acordo com o disposto no parágrafo 2º do Artigo 1º desta Lei.

§ 2º - Os estágios realizados sob a forma de ação comunitária estão isentos de celebração de termo de compromisso.

Art. 4º - O estágio não cria vínculo empregatício de qualquer natureza e o estagiário poderá receber bolsa, ou outra forma de contraprestação que venha a ser acordada, ressalvando o que dispuser a legislação previdenciária, devendo o estudante, em qualquer hipótese, estar segurado contra acidentes pessoais.

Art. 5º - A jornada de atividade em estágio, a ser cumprida pelo estudante, deverá compatibilizar-se com o seu horário escolar e com o horário da parte em que venha a ocorrer o estágio.

Parágrafo único – Nos períodos de férias escolares, a jornada de estágio será estabelecida de comum acordo entre o estagiário e a parte concedente do estágio, sempre com a interveniência da instituição de ensino (BRASIL, 1977).

Em 1992, o decreto federal nº 87.497 regulamentou a referida lei, descrevendo que o estágio, como estratégia pedagógica, deveria oportunizar situações do cotidiano profissional, com atividades de aprendizagem cultural, profissional e social, cooperando no processo educativo.

Art. 2º Considera-se estágio curricular, para os efeitos deste Decreto, as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino.

Art. 3º O estágio curricular, como procedimento didático-pedagógico, é atividade de competência da instituição de ensino a quem cabe a decisão sobre a matéria, e dele participam pessoas jurídicas de direito público e privado, oferecendo oportunidade e campos de estágio, outras formas de ajuda, e colaborando no processo educativo.

Em relação formação de professores, a LDBEN nº 9394/96 efetivou novos princípios, como a inclusão de práticas de ensino de no mínimo 300 horas, sendo consideradas elo indissociável entre teoria e prática profissional.

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

As reestruturações para a formação de professores foram sendo apontadas por meio de novos pareceres em 2001 (CNE/CP nº 09/2001, 27/2001, 28/2001) tendo avanços significativos, desde a mudança de nomenclatura, “prática de ensino” para “prática como componente curricular”, como em alterações relacionadas a visão do estágio (MARTINS e CURI, 2019). Uma de suas proposições, ressalta que o estágio não deve ser reduzido a um espaço de prática e isolado dos demais componentes curriculares, devendo ser vivenciado durante processo formativo, a partir da segunda metade do curso.

Cristovão (2014), em seus estudos, constatou que uma das críticas apontadas pelos indivíduos participantes de sua investigação no que se refere à realização do estágio, foi a concentração de práticas pedagógicas e de estágio

no final do curso e que ambos são elementos que influenciam a qualidade da formação, necessitando encará-las como parte indissociável do tornar-se professor durante o processo de formação.

Sendo assim, o estágio deveria ultrapassar a intencionalidade básica de vivência, trazendo um olhar reflexivo enquanto componente curricular. Para Scherer (2008, p. 183), trata-se de,

[...] um componente importante nos Cursos de graduação desde que não seja considerado apenas como o momento de aplicação prática dos conhecimentos teóricos apreendidos durante o curso e sim como espaço em que os estudantes podem 'mergulhar' no cotidiano do trabalho profissional.

A revogação da Lei 6494/77 se deu apenas em 2008 com a Lei Federal de Estágio nº 11.788, que normatiza os estágios focando na regulamentação do vínculo entre instituições e elos de parceria, ressaltando a necessidade de fazer parte do itinerário didático pedagógico do aluno, reforçando o caráter educacional do estágio, estabelecendo alguns mecanismos de controle sobre essa atividade mas sem diferenciações quanto a espaços profissionais e especificidades de ofícios.

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (BRASIL, 2008).

Algumas proposições encontradas nesta legislação tentam evitar que o estágio sirva como subterfúgio para o rebaixamento das condições de trabalho no Brasil (CARDOSO, et al., 2011). Entre as principais conquistas estão: a obrigatoriedade de um acompanhamento sistemático do estágio pela entidade de ensino, regulamentação da jornada do estagiário, com a determinação de parâmetros máximos sendo para o estagiário estudante de Educação Especial 4h diárias; e a jornada do estagiário estudante de Ensino Médio 6h diárias, redução pela metade da jornada de trabalho para realização de avaliações



escolares ou acadêmicas, garantia de um recesso de 30 dias a ser gozado preferencialmente, durante o período de férias escolares, duração do estágio, na mesma parte concedente, não poderá exceder 2 (dois) anos, exceto quando se tratar de estagiário portador de deficiência e o número máximo de estagiários em relação ao quadro de pessoal.

Por meio da Resolução nº 2/2015, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica e a definição da carga horária de realização de estágio dos cursos de licenciatura, destacando a escola como lugar de formação e seus agentes como participantes do processo formativo (SOUZA NETO, CYRINO, BORGES, 2019).

Esta perspectiva de responsabilidade formativa traz a dimensão prática compartilhada com os demais componentes curriculares, enfatizando que não são só as disciplinas pedagógicas devem ter sua dimensão prática, além da preocupação quanto sua vivência durante o curso, como exposto no Art. 13:

§ 3º: Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.

§ 6º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico (BRASIL, 2015).

Este novo olhar em relação à estrutura curricular, que altera a constante presença de disciplinas práticas apenas no final da formação bem como a prevalência teórica do início da graduação, proporciona a desfragmentação da teoria e prática, inibindo a constante dicotomia visualizada na maioria das formações. Tal modelo a ser superado diante desta legislação é sinalizado por Ludke (2009) como sendo um dos obstáculos à melhoria da profissionalização docente, requerendo mudanças nas grades curriculares dos cursos de graduação licenciatura.

A referida diretriz também determina a integralização de 3.200 horas para as licenciaturas, ficando definido um total de 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso e 400 horas de estágio curricular supervisionado.

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.

Diante da composição almejada por tal diretriz, se faz necessário um olhar diferenciado do processo formativo, garantindo que as diferentes disciplinas compactuem sua relevância e importância na formação docente, mantendo indissociáveis a teoria e a prática sem o desmerecimento ou hierarquização entre os componentes das grades curriculares.

Outro aspecto alertado por Cunha (2010) é que mudanças que gerem alteração apenas na composição horária não são capazes de garantir qualidade desta formação.

Não é mais possível tratar das reformas de currículo simplesmente retirando, incluindo ou aumentando a carga horária das disciplinas. São necessárias mudanças que promovam a ampliação e o aprofundamento nos campos da ciência, da arte e da técnica, sem desconhecer que é fundamental tratar, também, dos aspectos epistemo-metodológicos que envolvem as relações entre prática e teoria, a introdução de perspectivas interdisciplinares, a promoção do pensamento crítico, a criatividade, a capacidade de resolver problemas, de unir ensino e pesquisa como indicadores de melhoria da qualidade do ensino superior (CUNHA, 2010, p. 139).

Recentemente, por meio da Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019, foram instituídas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), tendo como intencionalidade primeira, a atualização dos currículos dos cursos da formação de docentes frente as mudanças na legislação, em

especial com os advindos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua consequente implementação, o qual traz competências gerais bem como aprendizagens essenciais previstas ao longo de todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes.

Dourado e Siqueira (2019), avaliam negativamente a ideia de que a formação precisa se adequar a lógica de competência da BNCC, pois entendem ser esta uma redução à formação, na qual se assume um tom prescritivo e instrumental com ênfase no saber fazer em detrimento de uma concepção ampla de formação que decorra de um projeto institucional construído colegiadamente com ampla participação envolvendo a educação básica.

Em relação à organização dos cursos de licenciatura, deverão manter a carga horária mínima de 3.200h já previstas na antiga diretriz, devendo considerar o desenvolvimento das competências profissionais nas três dimensões: conhecimento, prática e engajamento profissional.

A carga horária deve ser distribuída nos seguintes grupos:

- Grupo I – Parte Comum: 800 (oitocentas) horas que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, escolas e práticas educacionais.
- Grupo II - Aprofundamento: 1.600 (mil e seiscentas) horas para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC e para o domínio pedagógico desses conteúdos.
- Grupo III – Prática Pedagógica: 800 (oitocentas) horas com a seguinte distribuição:

- a) 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora;
- b) 400 (quatrocentas) horas de práticas nos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.

Especificamente em relação ao estágio, traz explícito nos princípios norteadores da organização curricular, a centralidade da prática bem como parceria imprescindível com instituições de Educação Básica e engajamento de todo corpo docente no acompanhamento do estágio.

Art. 7º A organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica, tem como princípios norteadores:

II - reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo esta

VII - integração entre a teoria e a prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento ou do componente curricular a ser ministrado;

VIII - centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

IX - reconhecimento e respeito às instituições de Educação Básica como parceiras imprescindíveis à formação de professores, em especial as das redes públicas de ensino;

X - engajamento de toda a equipe docente do curso no planejamento e no acompanhamento das atividades de estágio obrigatório;

XI - estabelecimento de parcerias formalizadas entre as escolas, as redes ou os sistemas de ensino e as instituições locais para o planejamento, a execução e a avaliação conjunta das atividades práticas previstas na formação do licenciando;

XII - aproveitamento dos tempos e espaços da prática nas áreas do conhecimento, nos componentes ou nos campos de experiência, para efetivar o compromisso com as metodologias inovadoras e projetos interdisciplinares, flexibilização curricular, construção de itinerários formativos, projeto de vida dos estudantes, dentre outros;

É possível enfatizar que, apesar do estágio curricular supervisionado ocupar um lugar de destaque na articulação prática-teórica durante o processo de formação inicial, sendo um componente curricular obrigatório preparando para o exercício de uma profissão, este deve servir de eixo entre as demais

disciplinas e entre a instituição de Educação Básica e a IES, dialogando e intervindo na realidade.

Pimenta (2002, p. 129) traz o seguinte enfoque:

[...] propomos que o estágio, em seus fundamentos teóricos e práticos, seja esse espaço de diálogo e de lições, de descobrir caminhos, de superar os obstáculos e construir um jeito de caminhar na educação de modo a favorecer resultados de melhores aprendizagens dos alunos (PIMENTA, 2002, p.129).

Sob este viés, o estágio deve ser o ponto de convergência, um lugar por excelência para a reflexão sobre a formação e ação, compreendendo o verdadeiro papel do profissional na escola e na sociedade, tendo oportunidade de usufruir dos saberes e concepções construídos ao longo de sua formação, contrapondo expectativas e a realidade profissional.

Assim, o estágio supervisionado não pode ser tomado como uma etapa em que o aluno transpõe os conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação inicial formal para a prática. Deve constituir-se como um dos momentos integrantes fundamentais do curso de formação de professores, integrado ao âmbito de todos os componentes curriculares e experiências já internalizadas. Ao mesmo tempo, deve ser tomado como um momento de produção reflexiva de conhecimento, em que a ação é problematizada e refletida no contexto presente e, após sua realização, momento este que envolve a discussão com a orientação do estágio e pares da área (BELLOCHIO; BEINEKE, 2007, p.75).

Pimenta e Lima (2012) defendem a importância dos estágios supervisionados para uma formação docente significativa, considerando esta etapa como um lugar privilegiado de reflexão sobre a construção e fortalecimento da identidade profissional, bem como elemento central da qualificação da formação inicial dos futuros docentes, no qual busca ressignificar-se enquanto campo de conhecimento, superando um dos pontos nevrálgicos do processo formativo que é o reducionismo enquanto parte prática instrumental (PIMENTA; LIMA, 2012; LUDKE, 2009).

O estágio é o eixo central na formação de professores, pois é através dele que o profissional conhece os aspectos indispensáveis para a formação da construção da identidade e dos saberes do dia a dia (PIMENTA; LIMA, 2012, p.153).

Outros autores referendam este momento de prática também com um momento de reflexão, de retroalimentação, de socialização diante da realidade escolar, em busca da formação de profissionais competentes para o exercício profissional. Como explicita Tardif (2002, p.53): “[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem por intermédio do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão [...]”. Guerra (1995, p. 225) também corrobora: “o estágio supervisionado consiste em teoria e prática tendo em vista uma busca constante da realidade para uma elaboração do programa de trabalho na formação do educador”.

Isso significa, pois, que a formação inicial e o estágio devem pautar-se pela investigação da realidade, por uma prática intencional, de modo que as ações sejam marcadas por processos reflexivos entre os professores formadores e os futuros professores, ao examinarem, questionarem e avaliarem criticamente o seu fazer, o seu pensar e a sua prática (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 21).

Caparroz e Bracht (2007), complementam a necessidade de não se aplicar a teoria na prática, mas sim, reinventar suas práticas, tendo como base experiências, reflexões e teorias.

Baseadas em tais concepções, o estágio curricular supera visões relacionadas à visão aplicacionista e tecnicista, trazendo o conceito de prática reflexiva, que focaliza a reflexão como aspecto central da formação docente profissional (SCHÖN, 1992).

Para que o estágio curricular possa oportunizar tal formação, carece superar alguns entraves consistentes, como a necessidade de que a socialização no ambiente escolar seja cada vez mais efetiva, reduzindo o distanciamento da universidade e escola bem como o aceite de que o professor da escola também é um professor formador, o qual apresenta uma contribuição significativa na formação inicial, sendo corresponsável pela formação do futuro docente.

Em suma, a aproximação da universidade e escola, o processo do aprender a ser professor durante a disciplina de estágio curricular, a compreensão da relação formação inicial, os saberes ofertados ao professor em formação e aqueles que são apreendidos no estágio supervisionado, a construção dos saberes e a articulação entre teoria e prática são, entre muitos,

objetos possíveis de análise para compreender a complexidade do processo formativo.

Diante de tal contexto, a formação de professores e a prática pedagógica precisam ser constantemente repensadas, tornando-se significativo identificar a constituição do campo teórico desta área de conhecimento, justificando-se assim a investigação aqui desenvolvida.

A seguir, explicita-se a concepção da instituição em que foi realizada a coleta dos dados e do curso de Educação Física em relação ao estágio supervisionado, bem como a construção desta disciplina, no tocante a formação docente.



### **3 INSTITUIÇÃO FORMADORA E SUA CONCEPÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Neste capítulo, apresenta-se o campo onde os dados da pesquisa foram coletados, esboçando um panorama da concepção da instituição de ensino, sua visão educacional e organizacional do curso de Licenciatura em Educação Física e a perspectiva em relação a matriz curricular e a disciplina do estágio supervisionado.

#### **3.1 CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

A história da Instituição em que se efetivou a pesquisa empírica se iniciou, em julho de 1998, por um grupo de professores do estado do Paraná, tendo recebido a autorização de funcionamento em março de 2000, apenas com o curso de Direito. Sua evolução enquanto Instituição de Ensino Superior foi sendo construída ao longo dos anos, sendo que na metade do ano de 2003 transformou-se em Faculdades e no ano de 2014, a Instituição recebeu o credenciamento do MEC garantindo o “status” de Centro Universitário.

Hoje a instituição conta com um corpo docente qualificado, com cerca de 75% dos docentes com titulação de mestre ou doutor e com 6.000 alunos na graduação, pós-graduação e mestrado.

Os cursos de graduação são organizados em três escolas, sendo elas: Ciências da Saúde, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Escola Politécnica.

Desde o início esteve localizada próxima a região metropolitana de Curitiba, tendo como premissa:

[...] formar, por meio de processos sustentáveis, pessoas que possam assumir a plenitude da condição humana, pela geração e experimentação de saberes, ideias e valores comprometidos com a realidade brasileira (PDI, 2017).

Construiu-se o Curso de Educação Física em 2006 para proporcionar capacitação teórica e prática, metodológica e ética, como requisito fundamental para o exercício das atividades operacionais.

O objetivo geral do curso é formar para o exercício da docência em todas as etapas da Educação Básica, por meio da interação entre as áreas de conhecimento científico e a especialidade da Educação Física, qual seja o conhecimento do movimento humano, da cultura e da sociedade, fundamentados na integração entre teoria e prática.

O currículo do curso de Licenciatura em Educação Física em questão parte dos pressupostos estabelecidos pelas Resoluções: CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior e a CNE/CP 7, de 31 de março de 2004 - Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.

Como resolução específica do curso de Educação Física, a Resolução nº 7/2004 declara no Art. 4º uma “[...] formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética”.

Tem ainda como concepção nuclear as competências de natureza político-social, ético-moral, técnico- profissional e científica como balizadoras do processo de formação.

Seguindo as orientações do Conselho Nacional de Educação Superior Resolução nº07/2004, a organização curricular deve corresponder ao proposto no Art. 7º:

§ 1º A Formação Ampliada deve abranger as seguintes dimensões do conhecimento: relação ser humano-sociedade, biológica do corpo humano, produção do conhecimento científico e tecnológico.  
§ 2º A Formação Específica, que abrange os conhecimentos identificadores da Educação Física, deve contemplar as seguintes dimensões: culturais do movimento humano, Técnico-instrumental, didático-pedagógico (BRASIL, 2004, p. 20).

O curso apresenta em sua matriz curricular a composição das disciplinas, sendo estas coerentes com os princípios que norteiam o curso de Licenciatura em Educação Física bem como as premissas de ensino-aprendizagem

propostas pelo projeto pedagógico e com os objetivos do curso a fim de garantir, uma formação curricular adequada.

A atuação responsável do profissional de Educação Física dentro do âmbito escolar deve ser organizada de forma a preocupar-se com todos os aspectos que estão relacionados ao desenvolvimento da criança, do adolescente, do jovem e do adulto. A vivência de práticas motoras, de relações interpessoais, do cooperativismo, de atividades esportivas, de atividades rítmicas, folclóricas e tantas outras, vêm contribuir para esse desenvolvimento ocorra.

O curso de Licenciatura em Educação Física oferta 200 vagas anuais, 100 em período diurno e 100 em período noturno (50 ofertadas no primeiro semestre e 50 ofertadas no segundo semestre, respectivamente). O pressuposto do Curso de Licenciatura em Educação Física é uma abordagem voltada à visão global, integrada e crítica da profissão e da atuação profissional.

Após a Resolução nº 02/2015 o curso passou por uma reformulação na qual apresenta uma carga horária de 3.420 horas distribuídas em 8 períodos (4 anos), cada qual composto por: disciplinas institucionais (320h), disciplinas específicas (1.860h), Projetos Integradores (640h), Estágio Supervisionado (400h) e Atividades complementares (200h), remetidos ao desenvolvimento de competências individuais, técnicas e sociais por meio do desenvolvimento de habilidades. Tais mudanças sinalizam a constante preocupação da instituição e do curso em buscar a interdisciplinaridade, a inovação e o comprometimento com a qualidade na formação de seus acadêmicos.

O graduado deverá ser capaz de desenvolver atividades à luz dos preceitos éticos, estando voltado para a prestação de serviços à comunidade, sendo competente em sua área de desempenho, generalista em sua formação intelectual e cultural, munido de um acervo amplo de informações, com capacidade de diagnosticar rapidamente a realidade em um mundo cada vez mais globalizado (PPC EDUCAÇÃO FÍSICA, 2019, p. 46).

No transcorrer de 2018, ocorreu a aprovação da Resolução nº 6/2018 que instituiu as Diretrizes Curriculares para Educação Física – licenciatura e bacharelado, que estabeleceu entre outras alterações, a entrada única na graduação, tendo na composição do curso, um núcleo comum com formação genérica composta por 1600h e um núcleo específico, também com 1600h, em

que o aluno opta pela formação em licenciatura ou bacharelado. Outra mudança diz respeito ao estágio que atribui 20% das horas referenciais, alternando de 400 para 600h. Tal processo tem demandado estudos para a composição e adequação da matriz curricular, que tem como prazo final de implantação dezembro de 2020.

Durante este processo de adequação, ocorreu a aprovação da Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituindo a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) o qual implicará em novos esforços para adequar o curso, também para as demandas desta nova legislação.

Uma das formas de verificação da qualidade dos cursos de Ensino Superior em todo o país é o ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, realizada pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, órgão vinculado ao MEC - Ministério da Educação, iniciado em 2004, que visa conhecer a qualidade dos cursos, avaliando competências e habilidades dos acadêmicos do último período do curso.

O curso de Educação Física – Licenciatura da instituição integrante desta pesquisa, obteve expressivo resultado no CPC - Conceito Preliminar de Curso realizado em 2017 o qual teve seu resultado divulgado em dez/2018 pelo INEP por meio do site (<http://portal.inep.gov.br/>), atingindo a nota 4 e garantindo assim o status de melhor curso do Estado do Paraná e o segundo melhor curso de Centro Universitário do sul do país entre as instituições privadas. Tais resultados confirmam a qualidade de ensino da instituição, por meio do corpo docente qualificado e o desempenho dos acadêmicos.

Enquanto proposta pedagógica, o curso de Licenciatura em Educação Física tem como objetivo:

[...] propiciar a formação de profissionais com uma base sólida, valorizando a orientação científica, a integração entre teoria e prática e o conhecimento do movimento humano, da cultura e da sociedade de tal modo que desenvolvam atividades nas áreas de docência na Educação Básica. Embasado em princípios e valores voltados para a responsabilidade social, ética, cidadã e formativa. O curso de Licenciatura entende a Educação como um direito fundamental capaz de transformar a realidade social e de emancipação permanente. Assim o objetivo do Curso é estabelecer a aproximação do acadêmico com a realidade educacional possibilitando o estudo técnico científico,

o diálogo, a intervenção, e a reflexão com as problemáticas educacionais. Para assim, formar profissionais capazes de atuar nas diversas áreas do ensino ligadas ao movimento humano no âmbito educativo (PPC EDUCAÇÃO FÍSICA, 2019, p. 41).

A atuação dos futuros profissionais pode ocorrer em todos os níveis da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e se almeja que a mesma ocorra de forma crítica e ética, buscando respeitar as individualidades dos alunos, do contexto em que estão inseridos, trazendo à tona uma educação de formação construída junto com o educando.

Para que tal atuação se efetive, o curso elenca algumas competências a serem desenvolvidas durante seu percurso, sendo elas:

Proceder com princípios da ética democrática, com dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, atuando como profissional e como cidadão;  
 Utilizar conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social brasileira para compreender o contexto e as relações em que está inserida a prática educativa;  
 Orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por princípios éticos e por pressupostos epistemológicos coerentes;  
 Gerir a classe, a organização do trabalho, estabelecendo uma relação de autoridade e confiança com os alunos;  
 Investigar o contexto educativo na sua complexidade e analisar a prática profissional, objeto de reflexão para compreender e gerenciar os efeitos das ações propostas, avaliar seus resultados e sistematizar conclusões de forma a aprimorá-las.  
 Promover uma prática educativa que leve em conta a característica do aluno e da comunidade, os temas e necessidades do mundo social e os princípios, prioridades e objetivos do projeto educativo curricular;  
 Analisar o percurso da aprendizagem formal e informal dos alunos, identificando características cognitivas, afetivas e físicas, traços de personalidade, processos de desenvolvimento, formas de acessar e processar conhecimentos, possibilidades e obstáculos;  
 Realizar escolha didática e estabelecimento de metas que promovam a aprendizagem e potencializem o desenvolvimento de todos os alunos, considerando e respeitando suas características pessoais, bem como diferenças decorrentes de situação socioeconômica, inserção cultural, origem étnica, gênero e religião, atuando contra qualquer tipo de discriminação ou exclusão;  
 Participar coletiva e cooperativamente da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e curricular da escola, atuando em diferentes contextos da prática profissional além da sala de aula;  
 Utilizar conhecimento sobre a legislação que rege sua atividade profissional (PPC EDUCAÇÃO FÍSICA, 2019, p. 47-48).

Buscando atingir um grau de excelência, o curso de Educação Física – Licenciatura, tem passado por readequações, tendo hoje, simultaneamente a

efetivação de três grades. Abaixo, segue a grade concluída pelos acadêmicos/2018 (QUADRO 1), do estudo presente:

QUADRO 1: MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

<b>ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA</b>		
<b>DISCIPLINAS</b>	<b>C.H. semanal</b>	<b>C.H. Total</b>
<b>1º PERÍODO</b>		
Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação Física	2	40
Fundamentos de Biologia Celular	2	40
Língua Portuguesa	2	40
Anatomia Humana	4	80
Fundamentos da Ginástica	4	80
Biologia Celular	2	40
Informática Instrumental	2	40
Psicologia da Educação	2	40
Antropologia e Cultura Popular	2	40
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>440</b>
<b>2º PERÍODO</b>		
Nutrição para Educação Física	2	40
Oficina de Recursos Didáticos em Educação Física	2	40
Lutas	2	40
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	2	40
Fisiologia Humana	2	40
Ritmo e Dança	4	80
Pedagogia do Movimento	4	80
Cinesiologia	2	40
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>400</b>
<b>3º PERÍODO</b>		
Fisiologia do Exercício	2	80
Prevenção de Acidentes e Socorros de Urgência	2	40
Esportes Escolares Coletivos I	4	80
Metodologia do Ensino da Educação Física	2	40
Lazer e Recreação	4	40
Oficina de Jogos Cooperativos	2	40
Medidas e Avaliação em Educação Física	4	80
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>400</b>

4º PERÍODO		
Administração e Legislação Esportiva	2	40
Oficina de Educação Física para Populações Especiais	4	80
Esportes Coletivos II	4	80
Metodologia da Pesquisa Científica	2	40
Iniciação ao Atletismo	4	80
Estágio Supervisionado I	2	100
Atividades Físicas Alternativas	2	40
TOTAL	22	460
5º PERÍODO		
Didática	2	40
Oficina de Práticas Pedagógicas	2	40
Prática de Ensino em Educação Física I	4	80
Educação Básica: fundamentos, política e legislação	2	40
Esportes Ginásticos	2	40
Fundamentos da Educação Física Adaptada	2	40
Libras	2	40
Estágio Supervisionado II	2	100
TOTAL	18	420
6º PERÍODO		
Prática de Ensino II	6	120
Atividade Física para Qualidade de Vida	4	80
Iniciação às atividades aquáticas	4	80
Gestão da Educação Física Escolar	2	40
Estágio Supervisionado Monográfico III	4	200
TOTAL	20	520
<b>TOTAL DO CURSO</b>		<b>2800 horas</b>
<b>O Curso deverá ser integralizado em, no mínimo seis, e no máximo dez semestres.</b>		

FONTE: Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física, 2004.

### 3.2 A DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO: APRENDIZAGEM POTENCIAL POR MEIO DA VISÃO DE CONTEXTOS DIFERENCIADOS

O Curso de Licenciatura em Educação Física, foco desta pesquisa, tem no movimento humano e suas manifestações culturais o seu objeto de estudo e, assim sendo, a indissociabilidade teoria/prática faz parte da organização metodológica, considerando a prática como componente curricular, o estágio profissional curricular supervisionado e atividades complementares que



permitem experiências de aprendizagem significativas conhecimentos e de experiências vivenciadas pelo aluno.

A prática deve ser entendida como um espaço de reflexão sobre as teorias que embasam a Educação Física, devendo constituir-se no núcleo central da formação dos licenciados, favorecendo o trabalho multidisciplinar de experiências e pesquisas.

Nesta perspectiva, a tríade ensino, pesquisa e extensão, articula o currículo viabilizado pelo conjunto de disciplinas que dialogam entre si e que permitem vivências em diferentes contextos, buscando através de questões problematizadoras o aprendizado colaborativo, a construção de competências e a mobilização de habilidades.

O Estágio Curricular Obrigatório é compreendido como um eixo formativo, de interação teórico-prática, o qual busca a reflexão sobre a construção e fortalecimento da identidade profissional bem como elemento central da qualificação da formação inicial, tem como objetivo oferecer ao graduando um conhecimento do ambiente profissional por meio da compreensão, vivência e análise nos diferentes campos de atuação, buscando a mobilização de conhecimentos, competências e habilidades exigidas na prática acadêmico-profissional.

Por ser componente obrigatório do currículo de formação (Resolução CNE/CP 2/2015) apresenta um procedimento didático, que conduz o discente a situar, observar e aplicar, criteriosa e reflexivamente, princípios e referências teórico-práticas, assimiladas durante o processo, sendo uma etapa de aplicação do conhecimento e do aperfeiçoamento de habilidades em situação real. O estágio é contemplado no Projeto Pedagógico do Curso, como elemento integrante do itinerário formativo do estudante.

O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

Art. 2º O estágio poderá ser obrigatório ou não-obrigatório conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso (PPC).

§ 1º O estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma, e ocorre sob supervisão direta da instituição de ensino, e é denominado Estágio Supervisionado.

Art. 3º O Estágio Supervisionado, previsto nos PPC's terá como objetivos:

I. facilitar a inserção do aluno no ambiente de trabalho.

- II. contribuir com a adaptação social e psicológica do aluno no ambiente de trabalho.
  - III. integralizar o processo ensino-aprendizagem articulando teoria e prática.
  - IV. orientar a escolha profissional do aluno.
- (PPC EDUCAÇÃO FÍSICA, 2019, p.97).

O Estágio do curso de Licenciatura em Educação Física desta instituição, tem por objetivo a efetiva participação do aluno em situações reais de trabalho, visando: a aplicação dos conhecimentos adquiridos no Curso; o aperfeiçoamento e a complementação da aprendizagem; o desenvolvimento do aluno em âmbito social, profissional e cultural nas áreas de abrangência do Curso. Ocorre em locais que assegurem a participação efetiva do aluno em atividades relacionadas diretamente a educação básica.

Na execução do estágio, os alunos deverão cumprir a carga horária prevista na grade curricular de acordo com o período em questão, desenvolvendo as atividades previstas pelo Conselho Estadual de Educação com fundamento no Art, 82 da Lei 9.394/96, abrangendo a aprendizagem de noções teóricas, experiências de regência de aula e realização de estágios.

De acordo com a Resolução CNE/CES 7/2004, o art. 10, § 2º:

O estágio profissional curricular representa um momento da formação em que o graduando deverá vivenciar e consolidar as competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional em diferentes campos de intervenção, sob a supervisão de profissional habilitado e qualificado, a partir da segunda metade do curso.

O Estágio do curso de Licenciatura em Educação Física desta IES, propõe sua realização em instituições parceiras, as quais são previamente apresentadas aos acadêmicos e que têm condições de proporcionar, aos Estagiários, experiências práticas e de aperfeiçoamento técnico-científico, assegurando a participação efetiva do aluno.

A disposição de qualquer instituição de oferecer estágio a alunos do Curso é firmada por meio dos seguintes documentos obrigatórios:

- ❖ Acordo de cooperação (02 vias): documento firmando a parceria entre a unidade concedente e a instituição de ensino.
- ❖ Termo de compromisso (03 Vias): Tal termo de compromisso estabelece as especificações descritas em relação as atividades práticas de estágio

e o seguro contra acidentes. (Decreto no 87.497/1982, art. 5o).

- Carta de apresentação
- Declaração de aceite
- Ficha de frequência da instituição de estágio.

A atividade de supervisão do estágio pressupõe assistência, estímulo, aconselhamento, apoio e assessoramento e deverá organizar a produção intelectual e cultural, ética, social e política, confrontando a aprendizagem e o ensino. Deverá ocorrer continuamente pelo professor da disciplina, o qual orientará o graduando na respectiva disciplina de estágio, determinando prazos, datas, tarefas a serem cumpridas, direitos e deveres do acadêmico/estagiário. A Instituição de Ensino nomeia um supervisor de estágio que está presente diariamente acompanhando e orientando tecnicamente o acadêmico nas atividades diárias, sendo este professor da Instituição concedente.

A organização do estágio segue um regimento próprio elaborado pela coordenação e colegiado do Curso e estabelecido por meio de um Manual de Estágio.

Tal manual ainda pontua detalhadamente quais as atribuições e competências esperadas do acadêmico, como:

Ter atitudes profissionais e éticas, tais como: sigilo sobre ocorrências, reservando comentários e avaliações apenas para os encontros com o seu Supervisor de Estágio;  
 Aceitação das normas da Instituição e seu cumprimento rigoroso, sob pena de interrupção do estágio, com prejuízo de sua avaliação.  
 Entregar ao professor colaborador, uma cópia do manual bem como ressaltar a vigência e cronograma das atividades que serão desenvolvidas.  
 Comparecer ao local de estágio pontualmente, nos dias e horas estipulados para o seu Estágio, bem como entregar a ficha de controle diário ao professor colaborador da escola (regente), no qual somente o mesmo poderá fazer anotações;  
 Executar todas as atividades previstas e elaborar os relatórios bem como planos de ação e de regências de acordo com as orientações pedagógicas;  
 Ter em sua posse o portfólio com documentos solicitados e comprobatórios, realizando a digitalização do mesmo para entrega ao supervisor no término do estágio.  
 Ter **100%** (cem por cento) de frequência nas atividades de estágio, salvo situações previstas em lei.  
 Obter nota mínima de sete (7,0) na média semestral.  
 Zelar pela manutenção e ordem do material utilizado em cada atividade de estágio.  
 Utilização obrigatória de identificação da instituição, durante todo o período em que estiver no local de estágio.

Atendimento às exigências das Instituições quanto à aparência pessoal e adequação do vestuário. É expressamente proibido fumar nas dependências de estágio.

Obrigatoriedade de atendimento às regras gerais da IES e do Manual de Estágio.

Ter atitudes de respeito no tratamento com todas as pessoas com as quais esteja envolvido, direta ou indiretamente.

Obediência à composição de grupos e horários de funcionamento, estabelecidos no início do período de estágio, devendo permanecer até o seu final, admitindo-se mudanças, em casos excepcionais, a critério da Supervisão e Coordenação do Curso.

(NDE - MANUAL DE ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2018, p. 5).

A disciplina acontece no 4º, 5º e 6º períodos, denominados, respectivamente de Estágio Supervisionado I, Estágio Supervisionado II, Estágio Supervisionado Monográfico III, sendo dividido em três grandes áreas de ensino, nas quais o aluno terá habilitação para atuar. São elas: Educação Infantil e Fundamental I (4º período), totalizando uma carga horária de 100 horas, Ensino Fundamental II (5º período), totalizando carga horária de 100 horas e Ensino Médio (6º período), totalizando carga horária de 200 horas.

Durante tais semestres, os alunos efetivam uma carga horária presencial na instituição de Ensino Superior e outra nas instituições escolares de acordo com o período em voga, ambas priorizando, a aquisição e desenvolvimento de competências e habilidades que irão validar a dinâmica interativa do acadêmico com a realidade sócio-cultural, como competência científica, pessoal e pedagógica. A carga horária fica assim distribuída (QUADRO 2):

QUADRO 2 – ORGANIZAÇÃO DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

PERÍODO DO CURSO	TOTAL DE HORAS	DISTRIBUIÇÃO DAS HORAS	ATIVIDADES DO ESTÁGIO
4º	100h	40	Aulas teóricas para estudo, elaboração de planos e relatórios, discussões e devolutivas
		20	Observação e intervenção na Ed Infantil e Ensino Fundamental I.
		40	Regência na Ed Infantil e Ensino Fundamental
		40	Aulas teóricas para estudo, elaboração de planos e relatórios, discussões e devolutivas

5º	100	20	Observação e intervenção na Ensino Fundamental II
		40	Regência no Ensino Fundamental II
6º	200	120	40h Aulas teóricas para estudo, elaboração de planos e relatórios, discussões e devolutivas
			40h Observação e intervenção no Ensino Médio
			40h Regência no Ensino Médio
		80	Elaboração e organização do Artigo Final – baseado em situações problemáticas de estágio

FONTE: Manual de Estágio de Educação Física, 2018, p. 9.

As atividades realizadas presencialmente (IES), estão relacionadas a apropriação das Diretrizes Curriculares e demais documentos que regem e organizam a Educação Básica, estudo e discussão sobre temas que envolvem ética profissional e o desenvolvimento de habilidades, trocas de vivências e de situações desafiadoras encontradas em campo bem como elaboração de intervenções e materiais para a efetivação da regência. Neste processo, a presença do professor supervisor (IES) é essencial para mediar conflitos, ansiosos, angústias, motivando-os a superar os desafios, gerenciando problemas com criatividade, atitude crítica, trabalho em equipe e autonomia.

O estágio supervisionado é uma fase de aprendizagem potencial para o aprendizado crítico e aberto a uma visão de mundos diferentes e de possibilidades político pedagógicas, oportunizando, muitas vezes, a extensão da experiência para a atuação profissional, considerando que este momento é propício para 'errar', acrescido de correção e reflexão a partir das situações que podem ajudar a perceber o erro. O professor que acompanha o estagiário em seu processo formativo, atento ao que acontece, e apontando os desacertos que observa no campo da participação e regência, é seu parceiro, colaborando com a aquisição de conhecimentos que potencializem o ato de ensinar (ZOTOVICI et. al, 2013, p. 575).

Já as atividades nas instituições escolares devem ocorrer sempre em duplas, ou se necessário trios, para que o acadêmico sempre atue em parceria com outro, facilitando a dinâmica e organização do processo.

Para a definição da instituição parceira, há um tramite mais burocrático, sendo necessário que a mesma atente a alguns quesitos:

- ❖ ter condições de proporcionar, aos Estagiários, experiências práticas e aperfeiçoamento técnico-científico
- ❖ estar no perímetro de 10 Km da IES (para que possa ocorrer a visita técnica pedagógica da supervisora da disciplina de estágio);
- ❖ possuir professor parceiro (regente) formado em Educação Física licenciatura;
- ❖ disponibilidade de efetivação da carga horária (4h ou 8h semanais) de acordo com a etapa/estágio a ser efetivado (Ed Infantil e Ensino Fundamental I = 4º período; Ensino Fundamental II = 5º período efetivam 4h semanais e Ensino Médio = 6º período, 8h semanais);

Após a definição da instituição se faz necessário que a dupla de acadêmicos se encaminhe até a instituição levando a carta de apresentação, bem como o regimento do estágio para solicitação do mesmo. Tendo o aval da instituição é agendado uma conversa entre a direção, professor regente e acadêmicos para ajustes quanto a: dia da semana, horários, combinados e assinatura do contrato de estágio que deve ser em seguida protocolado na IES.

De posse do deferimento do contrato, os acadêmicos podem então apresentar-se a instituição escolar para iniciar o processo de estágio, onde ocorre a imersão dos estudantes em situação real. Nesta fase inicial, identificada por Observação e Intervenção, os acadêmicos ficam sob a responsabilidade técnica direta do professor regente, o qual vai mediando as interações entre os estagiários, alunos e encaminhamentos didáticos pedagógicos, preparando o estagiário para assumir a direção do grupo. Tais práticas são registradas pelos estagiários e anexadas ao seu portfolio visando identificar o contexto escolar, metodologia do professor, situações conflituosas e mediações realizadas, dificuldades e limitações do processo educativo e encaminhamentos gerais, ou seja, análise da realidade observada. Partindo desta vivência participativa, os acadêmicos e professores estabelecem quais as intervenções a serem realizadas, selecionando turmas e conteúdos programáticos que deverão ser preparados pelos estagiários para as aplicações das aulas-regências.

A elaboração do plano de aula é realizada pela dupla participante e validado pelo professor supervisor da IES, que por meio de trocas e discussões sobre o mesmo, recebe os ajustes iniciais sendo em seguida encaminhado para que a professora regente dê o aval quanto a sua coerência e aplicabilidade.

O próximo passo é a efetivação das regências, entre 8 a 10, em que os acadêmicos, sob a supervisão do professor regente, têm a possibilidade de organizar, encaminhar, mediar, se pôr em estado efetivo de regente vivenciando a dinâmica da aula e do ser professor. Esta etapa é considerada uma oportunidade única do acadêmico ser colocado num contexto real, requerendo do professor regente uma atuação de mediador e de avaliador do processo, pontuando características positivas, deficiências e lacunas a serem sanadas, aconselhamentos e retomadas.

O professor supervisor da IES também realiza pelo menos uma visita técnica aos estagiários, mantendo contato com a equipe pedagógica, professor e estagiário, o que facilita a mediação e a parceria entre universidade-escola

Após o término das regências, os acadêmicos realizam o fechamento da disciplina/etapa de estágio, apresentando os resultados da vivência por meio de:

- ❖ um depoimento individual (vídeo);
- ❖ entrega do portfólio (relatório semestral de estágio), construído durante a permanência na escola com documentos e atividades, que tem por objetivo a elaboração de trabalho técnico, do porte e da qualidade exigíveis de um trabalho acadêmico.
- ❖ apresentação oral: compartilhamento para os demais estagiários sobre a experiência vivenciada, proposta desenvolvida, ganhos, e dificuldades enfrentadas em campo de estágio.
- ❖ Relatório final de estágio.

Para validação da disciplina, o acadêmico deverá ter obtido a nota semestral igual ou superior a 7,0 e validação da carga horária total exigida para o semestre em questão. A avaliação do estagiário ocorre de maneira processual, por meio de diferentes situações avaliativas como discussão, tarefas, elaboração de planos de aula, aplicação de regências, parecer do professor colaborador da instituição escolar e da visita do professor supervisor da disciplina para avaliação



da regência (sem agendamento prévio) que só será efetivada com documentação (plano de aula).

A seguir, explicita-se o caminho metodológico adotado e os achados empíricos a partir de análise dos dados, visando entrelaçar a teoria e a prática que inspiraram este estudo.

## 4 CAMINHOS INVESTIGATIVOS E METODOLÓGICOS - CONSTATAÇÕES DA PESQUISA

### 4.1 METODOLOGIA

Diante de sua pesquisa, se faz necessário que o pesquisador apresente um olhar atencioso sobre seu objeto de estudo e, ao definir a classificação da mesma, torne possível diferenciar encaminhamentos diante das semelhanças e diferenças do seu problema, clarificando a metodologia a ser utilizada.

Quando o pesquisador conseguir rotular seu projeto de pesquisa de acordo com um sistema de classificação, torna-se capaz de conferir maior racionalidade às etapas requeridas para sua execução (GIL, 2019, p. 25).

Por se tratar de uma pesquisa no âmbito educacional, as quais apresentam singularidades sendo, neste caso, direcionada a entender a contribuição do estágio na formação docente inicial, o que remete a interações/socializações diversas entre diferentes agentes e contextos, o presente estudo, no que diz respeito a abordagem, trata-se de uma pesquisa qualitativa, que busca a compreensão do fenômeno dentro do contexto em que aparece (LAKATOS; MARCONI, 2017).

Gil (2019) corrobora ao enfatizar a importância da pesquisa qualitativa já que esta pressupõe compreensão de que o objeto é construído socialmente.

O mundo e a sociedade devem ser entendidos segundo a perspectiva daqueles que o vivenciam, o que implica considerar que o objeto de pesquisa é construído socialmente. Assim, a pesquisa qualitativa passou a ser reconhecida como importante para o estudo da experiência de vida e dos complexos processos de interação social (GIL, 2019, p.62).

Bogdan e Biklen (1982) contribuem ao afirmar que na pesquisa qualitativa, o processo é mais valorizado do que o produto, tendo a preocupação de compreender a perspectiva dos participantes que serão pesquisados, aprofundando-se em suas experiências, pontos de vista, opiniões e significados, isto é, a forma como os participantes percebem subjetivamente sua realidade (SAMPIERI, 2013).

A técnica para a interpretação dos dados desta pesquisa qualitativa pautou-se na triangulação de dados (DENZIN e LINCOLN, 2006) que diz respeito à utilização de mais de uma fonte para a coleta de informações, visando validar as análises e as interpretações realizadas pelo pesquisador, confrontando as informações no trabalho de campo por meio de todos os materiais produzidos – no caso desta pesquisa: questionário, observação e grupo focal – e os referenciais teóricos utilizados na pesquisa.

Para a realização do estudo, selecionou-se uma instituição de Ensino Superior de natureza privada, localizada na cidade de Curitiba que atende, em sua grande maioria, alunos oriundos da região metropolitana. A escolha desta instituição para a coleta de dados se deu pela proximidade (física e de acesso pessoal) da pesquisadora.

O público participante foram os acadêmicos devidamente matriculados no 6º período do curso de Licenciatura em Educação Física, num total de 28. A definição do público para aplicação se justifica por estarem neste semestre cursando o último estágio da grade curricular, sendo critério para inclusão, alunos concluintes do curso de Licenciatura em Educação Física que já haviam cumprido demais estágios obrigatórios I e II.

Os indivíduos participantes deste estudo foram comunicados da relevância e do interesse da pesquisadora bem como comunicados do caráter confidencial. Após consultados quanto à disponibilidade da participação no mesmo, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em que dão ciência de sua participação voluntária (Apêndice 1).

Após a autorização prévia da IES em questão, por meio de conversa com coordenadores e do consentimento dos acadêmicos, se deu início ao processo de coleta de dados.

Visando reunir uma variedade de informações, utilizou-se das seguintes técnicas para a coleta de dados: questionário, grupo focal e observação.

#### 4.1.1 Questionário

Considerado uma das formas mais objetivas e mais usadas para a coleta de dados diretamente com o informante ou por fórmula, o questionário é um meio de obtenção de respostas (CERVO e BERVIAN, 1996) necessitando de um bom

planejamento, visto que é um instrumento irreversível, não sendo possível readaptá-lo frente a alguma ocorrência (LABES, 1998). Sua linguagem requer clareza e objetividade, evitando palavras e formulações ambivalentes ou sugestivas. As perguntas podem ser abertas, em que o entrevistado responde de forma espontânea, ou fechadas, com possibilidades de categorias: alternativa, escalas, alternativas qualitativas.

Gil (2019), descreve o questionário como:

[...] a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (GIL, 2019, p.128).

A construção do instrumento de coleta de dados teve como base questões utilizadas por Rigobello (2016), que apresenta uma escala de 1 a 5, em que o número 1 refere-se a “total não concordância” enquanto o número 5, a “total concordância”. Optou-se por replicar tal instrumento pelas informações possíveis de serem capturadas e conseqüentemente necessárias a pesquisa proposta.

O instrumento foi composto por 32 afirmativas com as seguintes opções: Discordo totalmente, Discordo, Não concordo totalmente, Concordo, Concordo totalmente, Prefiro não responder.

Incorporou-se ao instrumento três questões abertas que “destina-se a obter uma resposta livre” (CERVO; BERVIAN, 1996, p.138) e uma caracterização do acadêmico (Apêndice 2).

As questões abertas norteadoras que constituíram o questionário estavam diretamente relacionadas com o objetivo geral desta investigação, sendo elas:

- ❖ Para você, qual deve ser o papel do ECS no processo formativo?
- ❖ Retomando as vivências proporcionadas pelos estágios, cite quais foram os pontos positivos e/ou negativos desta fase acadêmica.
- ❖ Buscando ter um panorama generalizado da disciplina de ECS do curso de Educação Física – licenciatura, sugira mudanças que possam contribuir para a melhoria diante de sua perspectiva.

As perguntas abertas são aquelas que permitem liberdade ilimitada de respostas ao informante. Nelas poderá ser utilizada linguagem própria do respondente. Elas trazem a vantagem de não haver influência das respostas pré-estabelecidas pelo pesquisador, pois o informante

escreverá aquilo que lhe vier à mente (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011, p. 262).

A caracterização do acadêmico foi composta por questões que versavam sobre as seguintes informações: idade, sexo, filiação, etnia, local de residência, escolaridade anterior, estudante e/ou trabalhador, formação educacional dos pais ou responsável e motivo pela escolha pela licenciatura.

A efetivação da aplicação do questionário ocorreu no dia 27 de agosto de 2018, no período noturno, com acadêmicos devidamente matriculados no 6º período, que estavam iniciando o Estágio Supervisionado Monográfico III, sendo o instrumento disponibilizado na forma impressa. O tempo médio para preenchimento pelo acadêmico foi de 15 minutos.

Para analisar as respostas do questionário, realizou-se a junção de itens com aproximação de conteúdos visando criar categorias que facilitem a discussão dos dados. A análise categorial se trata de uma das etapas da análise de conteúdo propostas por Bardin (2011), em que se considera a totalidade do texto passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a presença ou ausência de itens de sentido. É um método de taxionomia que permite introduzir uma ordem segundo critérios, resultante de um processo de sistematização progressivo.

#### 4.1.2 Observação – Visita técnica

É recorrente entre pesquisadores do universo das investigações qualitativas a observação, técnica de coleta de dados que permite uma maior triangulação dos dados (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004).

A partir da observação, percebem-se características casuais e atitudes recorrentes no cotidiano das pessoas em contextos complexos vividos (VIANNA, 2007). É a técnica por meio da qual é possível ao pesquisador observar e compreender o contexto no qual se dão os processos e aprender a usar sua própria pessoa como o instrumento mais confiável de observação, seleção, análise e interpretação dos dados coletados (GODOY, 1995).

A observação in loco ocorreu durante os três períodos de estágio, sendo um encaminhamento presente na disciplina, em que obrigatoriamente, todos os estagiários, pelo menos uma vez por semestre, são visitados.

A visita a campo, onde ocorre a observação, não é agendada e acontece a partir da 6ª semana de estágio, compreendendo assim a fase em que o acadêmico está realizando as intervenções pedagógicas (regências), após ter realizado a aproximação do contexto escolar, por meio de observação-participante das aulas, análise de documentos e entrevista com equipe pedagógica.

Realizada pelo professor supervisor compreende: uma conversa com equipe pedagógica, a observação da aplicação da regência (Apêndice 3) e trocas com a professora colaboradora em que se buscam elementos para compreender os avanços, dificuldades e consequente desenvolvimento do estagiário, observando-se questões didática-pedagógicas e atitudinais/comportamentais.

A observação, como descrita anteriormente, foi realizada in loco, onde a pesquisadora não permaneceu longos períodos no campo ou a fez com maior frequência embora compreenda a necessidade de se ter uma relação mais estreita com a escola. No tocante aos acompanhamentos, se faz necessário um ajuste à realidade encontrada nas universidades no que diz respeito ao número de alunos por supervisor, hora-aula destinada a visitas em campo e pagamento de deslocamento profissional entre outros. No caso da pesquisadora, como o é de muitos professores de estágio, foi preciso desenvolver outras formas de aproximação entre a escola e a IES, utilizando-se de meios como relatórios, filmagens, telefonemas.

Durante os encontros de orientação realizados com os estagiários na IES, uma vez por semana, durante o semestre em que realizam o estágio, se fez oportuno pautas de discussão e reflexão acerca das diferentes questões vividas pelos estagiários, contribuindo com o processo de análise.

#### 4.1.3 Grupo Focal

O grupo focal é mencionado como uma oportunidade para obter informações dos indivíduos sobre o que e por que pensam, sentem e agem diante de uma ideia ou experiência (GATTI, 2005; GIOVANAZZO, 2001) ou para

compreender diferenças e divergências, contraposições e contradições acerca de uma temática (GATTI, 2005).

Define-se grupo focal como:

grupo reduzido de pessoas com as quais o pesquisador discute sobre o problema a ser investigado, de modo a obter mais informações sobre ele, dar-lhe um foco, um aprofundamento, bem como uma direção ao conteúdo dos instrumentos de coleta de dados. (VERGARA, 2004, p. 56)

Entre as características do grupo focal destacam-se: seu caráter interpretativo e comparativo, a participação de todos os envolvidos, direcionamento de um moderador, discussão focada que visa a interação da pesquisadora com os participantes, grupos pequenos de 6 a 15 integrantes e a duração do encontro que não deve ultrapassar uma hora e meia, duas horas, além de um roteiro que pode ser estruturado, semiestruturado e ou aberto (MAZZA, 2009).

Por possibilitar a reflexão coletiva, a multiplicidade de pontos de vista por meio da aproximação, interação e troca de experiências, sentimentos, percepções, ponto de vista e crenças, optou-se por utilizar o grupo focal como instrumento de coleta de dados pós finalização do estágio III, visto que os acadêmicos findavam seu percurso na disciplina de estágio curricular supervisionado, o que se tornou oportuno diante da proposta da pesquisa.

A composição do grupo foi aleatória, de acordo com a disponibilidade dos estagiários, os quais foram convidados pós visita e divulgação em sala de aula, onde foi informado aos acadêmicos o tema e objetivo da sessão tendo a participação de seis acadêmicos de forma voluntária.

A reunião ocorreu no dia 28 de novembro de 2018, nas dependências da IES, teve a duração de 1h33 min e foi conduzida integralmente pela pesquisadora.

Os acadêmicos foram comunicados da necessidade de a sessão ser gravada (áudio) para posterior transcrição, não tendo havido objeção ao fato.

O local escolhido para a realização do grupo focal foi intencional, buscando um lugar amplo, silencioso e principalmente que garantisse aos acadêmicos participantes a privacidade e a interação visual entre os demais, com cadeiras dispostas em círculo.



O roteiro do conteúdo abordado foi elaborado com antecedência, mesclando perguntas norteadoras com o fluxo da conversa, enriquecendo a experiência da sessão (Apêndice 4).

Ao final da sessão, houve a conferência da gravação junto ao grupo, visando validação dos depoimentos e êxito do registro oral das falas.

A pré-análise se efetivou por meio de uma leitura de aproximação da transcrição do grupo focal, a fim de realizar um envolvimento mais aprofundado com o pensamento dos estagiários e elencar as categorias a serem nomeadas para análise a partir da repetição dos temas.

A partir das categorias, buscou-se agrupar os temas a cada uma e sequencialmente a descrição dos dados, os quais procurou-se preservar na íntegra a verbalização do estagiário entrevistado, identificando-os com nomes fictícios.

Por meio dos recortes na pesquisa (unidades de registro), é realizada a codificação dos dados, podendo ser esta, uma palavra, frase ou tema (BARDIN, 2011).

## 4.2 ANÁLISE DOS DADOS

O tratamento dos resultados exige que o pesquisador busque interpretações que ultrapassem o conteúdo expresso nos documentos, realizando inferências para além da aparente realidade, no sentido de buscar o que se esconde (CÂMARA, 2013).

Buscou-se a partir dos apontamentos e indicativos do questionário, (composto pela caracterização do acadêmico, questões fechadas e abertas); das situações observadas e do grupo focal obter um material consistente que sirva de base para a compreensão dos estágios curriculares supervisionados.

Assim, os dados obtidos a partir destes três instrumentos foram organizados seguindo uma lógica de pontos comuns e confluência das mensagens – triangulação das informações.

A triangulação permite a aproximação e apreensão da realidade, não sendo um processo linear, exigindo do pesquisador um novo olhar sobre o campo, buscando um diálogo constante entre a teoria e a prática, a fim de consolidar suas conclusões a respeito do fenômeno, por meio da combinação de

diferentes métodos de coleta de dados, distintas amostras, períodos e/ou perspectivas teóricas, sendo considerada uma alternativa qualitativa para a validação de uma pesquisa (DENZIN e LINCOLN, 2006).

Os procedimentos contribuem para a visibilização das unidades de significado, os quais constituem-se os condutores das interpretações, que vão se apresentando de forma inesperada, imprevisível, desordenada, não sequencial, mas simultânea (DENZIN e LINCOLN, 2006).

É a exposição simultânea de realidades múltiplas, refratadas. Cada uma das metáforas “age” no sentido de criar a simultaneidade, e não o sequencial ou o linear. Os leitores e as audiências são então convidados a explorarem visões concorrentes do contexto, a se imergirem e a se fundirem em novas realidades a serem compreendidas. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.20)

#### 4.3 RESULTADOS: CONSTATAÇÕES DA PESQUISA

A fim de realizar um abarcamento mais aprofundado da conceituação e compreensão do estágio curricular supervisionado, o processo de análise levou à construção de sete categorias:

- Caracterização do acadêmico – Quem é aluno da licenciatura?
- Socialização e escolha profissional: Licenciatura em Educação Física
- Docência: sua complexidade e constituição de saberes
- Papel do estágio curricular supervisionado no processo formativo
- Atuação do professor colaborador e supervisor
- O olhar panorâmico do acadêmico frente a disciplina de estágio e suas possíveis contribuições
- Condições sócio emocionais do acadêmico frente a diferentes situações

##### 4.3.1 Caracterização do acadêmico – Quem é o aluno da Licenciatura?

Os achados sobre estes dados possibilitam um olhar quanto a clientela universitária da instituição participante da pesquisa, especificamente quanto ao perfil do acadêmico do curso de Educação Física.

O público pesquisado é composto por 28 (vinte e oito) acadêmicos, dos quais, 9 (nove) são do sexo feminino e 19 (dezenove) são do sexo masculino,

correspondendo assim a um total de 68% de homens e 32% de mulheres, revelando a prevalência do gênero masculino durante a formação no curso de Educação Física desta instituição.

Embora pesquisas tenham sinalizado a ascensão das mulheres em espaços considerados masculinos e a constante superação dos papéis de gênero que lhe são socialmente atribuídos (SANTOS et al., 2018), as mulheres continuam sendo desestimuladas a cursar carreiras ditas masculinas sendo incentivadas a abraçar outras, no caso da docência, a Pedagogia.

A idade dos respondentes se enquadra principalmente na faixa etária dos 21 aos 24 anos com um montante de 20 (vinte) alunos o que corresponde a 71,4%. Na faixa dos 25 a 30 anos encontra-se 6 (seis) acadêmicos e apenas 2 (dois), acima dos 30 o que respectivamente equivale a 21,4% e 7,14%. Tal dado sinaliza, portanto, que tais acadêmicos adentraram o curso superior na idade esperada, sem atrasos durante o processo escolar anterior. Em relação a filhos, todos negam ter dependentes.

A etnia da grande maioria dos respondentes pertence a raça branca, tendo um total de 18 acadêmicos que resulta em 64,2%, seguidos pelos pardos com um total de 8 e 1 amarelo.

Realizada pelo IBGE (2018), a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, buscou conhecer a aproximação, dos jovens de 15 a 29 anos, com relação a aproximação com o trabalho e com o estudo ou a qualificação para o trabalho. Os dados revelam:

Em 2018, cerca de 17,6% dos homens e 28,4% das mulheres não trabalham, nem estudavam ou se qualificavam. Entre as pessoas brancas 18,5% estavam nessa situação e entre as pessoas pretas ou pardas, 25,8%. Por outro lado, 41,7% dos homens, 28,1% das mulheres, 36,1% das pessoas branca e 34,2% das pessoas pretas ou pardas se dedicavam exclusivamente ao trabalho (IBGE, 2018).

Tais dados sinalizam que apesar da série de políticas de inclusão educacional, como PROUNI (Programa Universidade para Todos) E SISU (Sistema de Seleção Unificada), o direito ao ensino superior, tem incluído um percentual pequeno das classes subalternas e coletivos étnicos diferenciados (SILVESTRE e VIEIRA, 2016), sendo assim, ainda é um sonho na trajetória de

algumas pessoas visto que no Brasil a cor da pele está fortemente associada ao nível socioeconômico (NOGUEIRA et al., 2010).

Quanto à realização do ensino médio e local de residência: em relação ao tipo de estabelecimento em que cursou o Ensino Médio, 22 acadêmicos elencaram escolas públicas, 4 rede particular e 2 que frequentaram ambas, pública e privada. Nesta perspectiva, temos um total de 78,5% de concluintes em escolas públicas, sendo que o período de maior frequência foi o diurno com 19 alunos, seguido de 3 no período noturno e 6 que mesclaram entre diurno e noturno.

No que diz respeito ao local de residência, houve uma maior incidência da região metropolitana onde 14 (quatorze) alunos sinalizaram morar em: Piraquara (4), Campina Grande do Sul (3), Colombo (2), Pinhais (2), Fazenda Rio Grande (1), São José dos Pinhais (1), Quatro Barras(1), totalizando assim 50%. Outros 10 (dez) acadêmicos pontuam residirem na região de Curitiba, sendo: Bairro Alto (2), Santa Cândida (3), Capão da Imbuia (2), Tarumã (2) e Centro (1), totalizando 35,7%. Os demais acadêmicos, 4 (quatro) no total, não realizaram o registro deste dado reduzindo a amostra para 24 respondentes.

Tais dados podem sinalizar que os respondentes se caracterizam por uma origem social menos privilegiada, levantando a hipótese de que os cursos de licenciatura atrairiam este perfil de aluno diante da “escolha do sonho possível”, ou seja, apresentariam expectativas menores em relação a opção escolhida, descartando cursos com maior prestígio e/ou considerados como financeiramente e socialmente mais vantajosos, realizando um processo seletivo de acordo com suas características escolares e sociais, reajustando sua preferência por cursos menos seletivos e com menor retorno, inclusive simbólico (NOGUEIRA, et al., 2010).

Em relação à situação financeira os dados aqui encontrados reforçam o pertencimento dos acadêmicos a uma classe social menos privilegiada, 19 (dezenove) alunos comentaram estar trabalhando durante a formação, o que corresponde a 67% dos acadêmicos, sendo que 16 (dezesseis) já atuam na área da Educação Física, enquanto apenas 9 (nove) restringiam-se ao estudo apenas. Deste montante de 19 (dezenove) participantes que trabalham, 11 (onze) alegam contribuir com renda familiar além de ser responsável financeiramente por seus estudos.

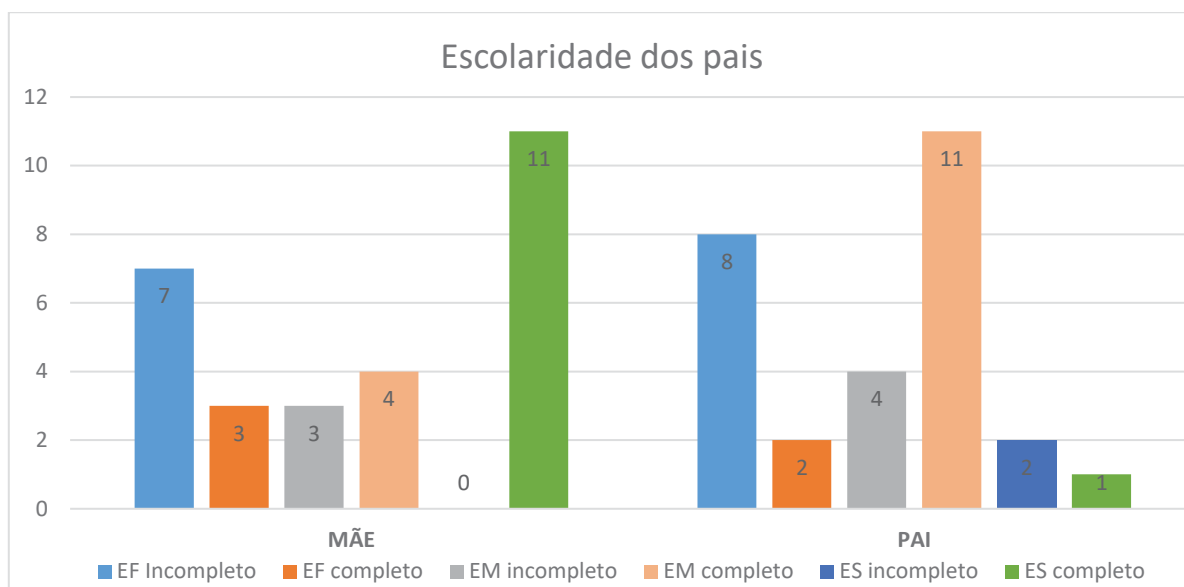
Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, realizada pelo IBGE, muitos estudantes do ensino superior exercem atividade remunerada para contribuir com o orçamento familiar e pagar a faculdade. Essa é a realidade de 56,3% dos alunos matriculados em cursos de graduação, tais números se referem ao 2º trimestre de 2019. O rendimento da maioria dos alunos que trabalham ou fazem estágio é de 1 a 2 salários mínimos. Há também uma quantidade considerável que recebe de 0,5 a 1 salário mínimo.

Vale reforçar que o curso em questão, licenciatura em Educação Física, tem sido ofertado nesta instituição apenas no período noturno devido à baixa procura do período diurno. Uma hipótese a ser averiguada, diz respeito ao contexto de baixa renda dos acadêmicos, os quais necessitam trabalhar e/ou ter acesso às bolsas para manter-se na universidade. Outra hipótese, diz respeito a possibilidade de trabalho com carga horária semanal de 20h, oportunizando assim negociar a realidade financeira com o sonho acadêmico, ou seja, a escolha pelo curso e, no caso brasileiro, a opção pelo turno, podem ser resultante da adaptação do agente à condição social objetiva (BOURDIEU, 2008).

Em resumo, no caso das classes populares, o investimento no mercado escolar tenderia a oferecer um retorno baixo, incerto e a longo prazo ... Esperar-se-ia dos filhos que eles estudassem apenas o suficiente para se manter (o que, normalmente, dada a inflação de títulos, já significa, de qualquer forma, alcançar uma escolarização superior à dos pais) ou se elevar ligeiramente em relação ao nível socioeconômico dos pais. Essas famílias tenderiam, assim, a privilegiar as carreiras escolares mais curtas, que dão acesso mais rapidamente à inserção profissional (NOGUEIRA et. al; 2002).

Quanto ao meio de transporte utilizado, 67,8% dos acadêmicos sinalizaram o uso de ônibus ou carona enquanto 25% o uso de veículo próprio e 7.2% outro (caminhada, bicicleta).

O grau de escolaridade da família contempla uma disparidade entre a formação acadêmica dos pais, apontando a mãe com maior nível educacional (GRÁFICO 1).



FONTE: Elaborada pela autora da dissertação a partir dos dados empíricos coletados

Como apontado no gráfico 1, as mães apresentam uma escolarização mais qualificada, em que 11 possuem o Ensino Superior completo enquanto apenas 1 dos pais o tem. Os dados relativos à escolaridade dos pais, revelam que a grande incidência se encaixa na escolaridade Ensino Médio Completo, apresentando um total de 11 (onze) pais nesta categoria.

Nogueira et. al; (2002) retrata que a formação dos pais impacta no referencial e oportunidades dos descendentes, em que compreendendo o sistema escolar, o prestígio social atrelado, teria mais dados para a tomada de decisão.

Não se trata aqui apenas do conhecimento maior ou menor que se possa ter da organização formal do sistema escolar (ramos de ensino, cursos, estabelecimentos), mas, sobretudo, da compreensão que se tenha das hierarquias mais ou menos sutis que distinguem as ramificações escolares do ponto de vista de sua qualidade acadêmica, prestígio social e retorno financeiro. Essa compreensão é fundamental para que os pais formulem estratégias de forma a orientar, da forma mais eficaz possível, a trajetória dos filhos, sobretudo, nos momentos de decisões cruciais (continuação ou interrupção de estudos, mudança de estabelecimento, escolha do curso superior, entre outros) ((NOGUEIRA et. al; 2002, p. 22).

Segundo as concepções sociológicas de Bourdieu (2008), famílias com baixo capital cultural<sup>3</sup> e econômico, tendem a investir moderadamente na formação escolar superior, entendendo ser uma aplicação alta de recursos diante do retorno financeiro desse investimento, em virtude da valorização incerta do título, além do longo prazo.

Diante de tais dados, levanta-se a hipótese de que os alunos pertencem a classe social média baixa, possuindo um capital cultural que constitui o alicerce para o êxito escolar, sobretudo pela escolarização das mães, propiciando um melhor desempenho e qualificando as possibilidades de sucesso em relação as suas escolhas.

O segundo quadro de categorias, traz um olhar sobre a influência da socialização primária sobre a escolha profissional.

#### 4.3.2 Socialização e escolha profissional: Licenciatura em Educação Física

No que se refere à “escolha da profissão”, os resultados indicaram que a entrada no universo universitário traz consigo uma história de vida que pode ter influenciado sua escolha, por ocasião dos contextos vividos, por exemplos familiares e por vivências escolares ou esportivas, o que remete a uma compreensão da aprendizagem das relações sociais por meio das experiências em espaço plural, ou seja, maneiras de ver, fazer, sentir que são provenientes das experiências mescladas de diversos campos sociais dos quais se originaram e pertencem.

O que segue, são relatos advindos do grupo focal em que buscando localizar os motivos frente a escolha profissional, os acadêmicos foram estimulados a retratar tal decisão, sendo estes categorizados por predominância de influência: família, professores e esporte.

---

<sup>3</sup> Conjunto socialmente legitimado de recursos, competências e disposições de natureza diversificada (NOGUEIRA, 2017) principalmente por meio da família e de suas ações socializadoras, que rendem lucros materiais ou simbólicos em diferentes mercados sociais, operando em favor da reprodução das estruturas de dominação. Pode existir sob três formas: incorporado (disposições duráveis do organismo), culturais (quadros, livros, dicionários, instrumentos...) e institucionalizado (forma de objetivação como, diploma) (NOGUEIRA e CATANI; 2007).



QUADRO 3: SOCIALIZAÇÃO: ESCOLHA PROFISSIONAL

CATEGORIA: SOCIALIZAÇÃO - ESCOLHA PROFISSIONAL	
TEMA	VERBALIZAÇÕES
Família	<p>Eu vim de um grupo familiar que tem vários irmãos que trabalham nesta área de aprender a ensinar. Ensinar crianças é um objetivo muito bom para um professor porque você será um mentor e a partir do ensinamento que der para a criança, ela poderá ser um futuro adolescente melhor, a meu ver.</p> <p>O meu motivo para ter entrado para Educação Física é a família já estar inserida no meio da educação, você tem uma prévia, um encantamento dos familiares porque a área é muito boa.</p>
Professores	<p>Foram dois estagiários de Educação Física lá na minha escola, não lembro o nome da faculdade, daí esses dois estagiários, nas conversas que a gente sempre tinha, porque eles iam toda segunda feira eles foram falando como era realmente a faculdade e eu fui tendo uma base.</p> <p>A escolha foi pelos professores da escola, estudei a escola básica inteira na rede pública e tive excelentes professores. O que me chamou a atenção foi a diferença de ensinamentos de um professor para outro.</p> <p>Meu professor da escola sempre foi um bom professor, sempre deu boas aulas e como sempre fui auxiliar dele nas aulas eu quis aprender um pouquinho mais, o que mais pesou foi a vivência com esse professor. Também tive um professor que não dava aula só soltava bola mesmo sendo da rede privada, mas isso também foi um fator determinante pois eu quis entender o porquê um professor fazia e outro não, daí eu vim parar na licenciatura.</p> <p>Eu me encantei com a Educação Física quando estava no Ensino Fundamental, onde tive bons professores que trabalhavam várias modalidades na escola, no Ensino Médio eu não tive um professor que aplicasse aula, eu tive um professor que soltava bola.</p>
Esportes	<p>Eu jogava futebol no Ensino Médio e na época a gente não tinha ninguém, nem um professor se interessava para treinar a gente e o time da escola era muito bom e eu dizia eu vou sair daqui e vou vir até essas escolas para treinar as meninas.</p> <p>Estar inserido no meio do esporte, treinando e trabalhando com o futebol, eu vi o campo da Educação Física como um mercado de trabalho com você adquirindo experiências e contribuições para trabalhar dentro do esporte.</p> <p>Eu escolhi também Educação Física porque gostava muito de esportes, sempre pratiquei e quando comecei a aprender gostei muito de basquete e xadrez ... a licenciatura foram os professores que eu tive, pois de todos os professores o de Educação Física era o melhor.</p>

FONTE: Elaborada pela autora da dissertação a partir dos dados empíricos coletados

Bourdieu (2009), reporta tal disposição ao conceito de *habitus*, sendo ele, adquirido em sua trajetória social, muitas vezes de forma inconsciente, mecânica, se constituindo em um conjunto de pensamentos, ações, incorporações de crenças, estilos de vida, concepções.

Habitus não é destino. Habitus é uma noção que me auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente. Habitus como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas. (SETTON, 2002, p. 61).

Tais disposições sociais baseadas inicialmente nas primeiras agências de socialização (família ou instituição semelhante), indica uma competência prática (na e para a ação), caracterizado por um processo de interiorização das estruturas, variável através do tempo, do lugar e da distribuição de poder (CATANI et al, 2017).

Marcelo Garcia (2013), considera que desde o início da escolarização básica, internalizam-se modelos de atuação, ampliando assim o conceito de formação docente. Nesta perspectiva, as experiências da prática escolar também sustentam a formação docente, por meio de diferentes referenciais, alguns positivos e outros nem tanto, mas que compõem a maneira de intervir, de se apropriar no meio escolar, invertendo o caráter centralizador da academia, como detentora e produtora de saberes e conhecimentos.

É no ambiente social que o indivíduo forja sistemas de referências, por meio das relações de trocas dialógicas, mesclando influências variadas, da família, trabalho, escola - experiências de socialização (SETTON, 2009).

Para Setton (2009, p. 306), a socialização seria:

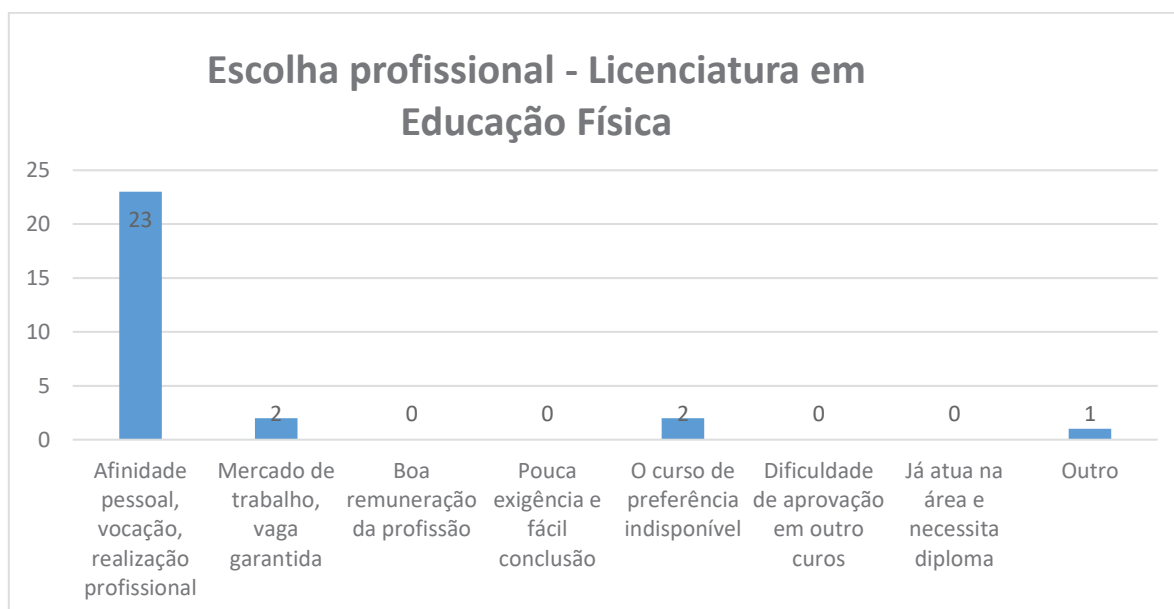
[...] uma dinâmica processual, fundada na troca de bens e mensagens simbólicas entre instância socializadoras e agentes sociais, prática que envolve simultaneamente a todos, em todas as dimensões da vida dos agentes e tem como tarefa manter o contrato e o funcionamento de um consenso social da unidade da ação individual.

Durante a visita técnica aos acadêmicos, foi possível perceber a apropriação de alguns dispositivos incorporados principalmente por acadêmicos que em nível médio passaram pela formação de professores (magistério), totalizando 5 alunas com tal experiência neste grupo pesquisado. A maneira de

posicionamento frente a turma, com preocupações advindas de situações prévias como disposição dos alunos e materiais, organização das equipes, abordagem inicial, são alguns dos exemplos que inicialmente revelam o potencial destas experiências anteriores.

Pesquisas apontam para a escolha da profissão relacionada a aspectos como a afinidades, habilidades, o enfrentamento de desafios e interesses sociais, indicando que a profissão docente é uma escolha associada a diferentes fatores (FELICETTI, 2018), e que o ambiente familiar, a comunidade na qual estão inseridos, as experiências escolares anteriores, podem influenciar na escolha, assim como nas oportunidades (GRAMANI; SCRICH, 2012). Tal fato também se torna extremamente significativo ao recuperar os dados do questionário quanto ao motivo pela escolha do curso, em que 23 (vinte e três) dos entrevistados indicaram afinidade pessoal, vocação, realização profissional, totalizando 82%. Os demais, totalizaram 7% nas categorias: mercado de trabalho garantido, curso de preferência indisponível onde mora com 2 (dois) em cada e 1 (um), correspondente a 4% da amostra, registrou a alternativa outro. As demais opções não foram mencionadas.

GRÁFICO 2– ESCOLHA PROFISSIONAL - LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA



FONTE: Elaborada pela autora da dissertação a partir dos dados empíricos coletados

Em relação à participação de atividades formativas, apenas 10 (dez) acadêmicos relatam a participação em grupos de estudos durante o curso e 21

(vinte e um) sinalizam ter participado de eventos científicos como: palestras, congressos, simpósios, jornadas, entre outros ao longo da formação principalmente os disponibilizados pela IES.

Nogueira et al. (2010), também sugere haver fatores diferenciados associados ao perfil e trajetória escolar e social do acadêmico ao escolher cursos voltados a formação docente, trazendo pistas interessantes a serem investigadas como a experiência do vestibular, reação dos familiares diante da escolha, localização geográfica (interior e capital) e trajetória escolar (pública ou privada, realização ou não do magistério, percursos com ou sem atrasos).

No entanto, apesar de todas as experiências do agente auxiliarem na construção de disposições internas:

1) a experiência dos indivíduos é apenas uma fração do “todo social”; (2) essa experiência depende da capacidade (e disposição) de interpretar e interpelar o social; (3) a informação resultante das experiências não pode ser armazenada e posteriormente mobilizada, na sua totalidade, o que supõe processos (intersubjetivos) de seleção, generalização e analogia (ABRANTES, 2011, p. 122).

Bourdieu (2008a), além de ressaltar a influência de diferentes instâncias socializadoras na construção de disposições primeiras, sinaliza que as oportunidades de acesso à formação superior, apesar de estarem repletas de experiências no percurso individual, tem um peso desigual sobre agentes de diferentes classes sociais, pois cada família tem um capital cultural incorporado, que direta ou indiretamente, com valores implícitos, contribui para tomada de decisão frente a escolha da instituição escolar e da profissão, que torna-se mais atrativa a um determinado grupo social ou seja, a escolha pelo “possível”.

Analisando este fato isoladamente, percebe-se que os dados revelam que o “gosto” foi a motivação pela seleção do curso, podendo inclusive pensar numa contradição com a “escolha do possível”. Porém, se forem analisados outros dados para a combinação, como a questão financeira associada a necessidade de entrar no mercado de trabalho, a possibilidade de atuar durante meio período conciliando com estudo, se vislumbra novamente a hipótese de que a escolha pode ser igualmente ajustável ao que é possível ser alcançado, associando-se o gosto à oportunidade (BOURDIEU, 2008).

Durante as reuniões e encontros de supervisão de estágio, foram acompanhados depoimentos de acadêmicos que cursavam a licenciatura

mesmo não sendo a sua preferência profissional, mas por configurar-se uma possibilidade de formação superior ao não ter conseguido ingressar no curso de primeira opção, sendo a escolha marcada pela menor concorrência, baixo investimento e maior possibilidade de adesão ao mercado de trabalho o que reforça a explicação sociológica, que tende a ver a escolha com um ajustamento dos seus agentes as suas posições sociais, ou seja, escolha individual como uma espécie de adaptação às condições sociais (NOGUEIRA e PEREIRA, 2010).

Pesquisas têm revelado a queda da taxa de intencionalidade do jovem brasileiro que almeja seguir carreira docente. Segundo Gatti e Barretto (2009), há uma expressiva carência de professores na rede básica e cada vez menos os jovens vêm se interessando pela carreira docente, resultante de fatores extrínsecos e intrínsecos como expectativas de carreira, retorno financeiro, empregabilidade, maturidade, interesses pessoais, habilidades, o status que a carreira oferece e as expectativas com relação ao futuro.

Segundo dados do Banco Interamericano de Desenvolvimento (2018), citado por Elacqua et. al (2018) a maioria dos jovens brasileiros não desejam a carreira docente, sendo que de 15 jovens, apenas 5% desejam ser professor da Educação Básica. Para reverter esse quadro, sugerem, melhores condições de trabalho e associar a valorização à formação docente, sendo este um fator importante de atratividade para a carreira do magistério.

Apesar da grande relevância social da carreira docente, a avaliação pública da profissão é baixa devido, entre outras razões, à preparação insuficiente dos professores na região e por ser uma ocupação que, tradicionalmente, é mal remunerada. Além disso, os salários dos professores não são apenas baixos, mas a estrutura salarial costuma ser bastante rígida e oferece pouco espaço para crescimento. Apesar do pouco interesse dos jovens em seguir a carreira docente, muitos deles acabam estudando para lecionar. Isso sugere que os jovens que dedicam seus estudos à educação não necessariamente o fazem por vocação ou por se tratar de uma carreira atraente, mas por ser uma carreira acessível. Isso se reflete, por exemplo, nos requisitos, que, em geral, são menos rigorosos que os de outras carreiras. Aqueles que ingressam na universidade em cursos superiores de magistério são estudantes que, em média, têm um desempenho acadêmico inferior (ELACQUA et. al, 2018, p. 43).

Tais atrativos vislumbrados na licenciatura, advindos de uma condição social e cultural abalada e fragilizada, se refletem na identidade docente, em que

se apresentam, por vezes, profissionais frustrados, desmotivados e descomprometidos por não se identificarem como profissionais da área.

O terceiro quadro de categorias, traz um olhar multifacetado do acadêmico frente ao sistema educacional, pontuando olhares e disposições diante da disciplina de estágio e da constituição dos saberes.

#### 4.3.3 Docência: sua complexidade e constituição dos saberes

Nesta categoria, “Docência: sua complexidade e constituição de saberes”, os resultados apontam para aspectos diversos que permeiam o campo educacional, sendo aqui entendido na perspectiva da teoria de Pierre Bourdieu, como espaço social, com hierarquia de poder entre agentes e instituições, que possui dinâmica de regularidade social do que é legítimo e desvalorizado, com regularidades e lógica própria.

Nesse universo, os agentes sociais, compartilham de um *habitus*, princípio gerador das ações, de disposições incorporadas do modo de perceber, de sentir, de fazer, de pensar, que interferem nas práticas e representações, naturalizando as condutas de sua prática pedagógica.

Para Bourdieu (2009, p. 87), *habitus* é,

[...] sistema de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expreso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente “reguladas” e “regulares” sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso coletivamente orquestradas em ser o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU, 2009, p. 87).

Entendido com uma trajetória, uma mediação entre o individual e o coletivo, do passado e do presente, da construção de uma identidade social, o *habitus* torna-se produto de relações dialéticas em processo de transformação, não sendo a execução de um modelo, de uma ação pré-programada.

Sendo assim, os conhecimentos,

as experiências, os saberes, os conhecimentos que o professor internalizou e incorporou como legítimos, ao longo de sua trajetória

profissional, constituem-se em *habitus*, isto é, uma forma de ser, pensar e agir no mundo que interferem ou se acrescentam na prática professoral. Não se trata de negar a importância dos saberes acadêmicos aprendidos nas universidades ou nos cursos formadores de professores, mas entender que existem outros espaços de formação tão importantes quanto estes e que, no conjunto, determinam as formas de pensar e de agir dos professores e professoras (BALDINO e DONENCIO, 2014, p.268).

Agente de sua prática, o *habitus* do professor vai sendo composto durante seu processo docente, tendo em seu fazer pedagógico as representações incorporadas na sua trajetória pessoal e social, constituindo o seu modo docente de ser.

Partindo do relato dos acadêmicos participantes do grupo focal, retrata-se abaixo disposições que podem interferir nas práticas e suas representações, sendo categorizadas em: educacional, estrutural e emocional.

QUADRO 4 –DOCÊNCIA: SUA COMPLEXIDADE E CONSTITUIÇÃO DOS SABERES

CATEGORIA: DOCÊNCIA: SUA COMPLEXIDADE E CONSTITUIÇÃO DOS SABERES	
TEMA	VERBALIZAÇÕES
Aspectos educacionais	<p>O que diferencia um bom professor de um mediano, é ele saber didaticamente aplicar os conteúdos, o que ele está trabalhando, pois são diferentes turmas, com pessoas diferentes e aquisições culturais que vão influenciar no resultado da sala de aula. Através da prática (como já trabalhava em outros estágios), você já tem um “feeling” do que vai rolar ou não, qual o interesse, o que facilita pensar como adaptar uma metodologia diferente para poder agregar isso aos alunos. As características principais são: domínio técnico-científico, empatia e postura profissional (ética, planejamento em dia e organizado).</p> <p>O professor chato era aquele que buscava te mobilizar, te tirar da zona de conforto, que instigava a participar. Hoje eu percebo que esse é o professor que te traz as melhores vivências, que mais ensina, incentiva, porque ele tem um compromisso educacional além da técnica, ele quer que você aprenda além do conhecimento procedimental, não vai te deixar de lado.</p> <p>Na minha concepção o domínio técnico científico e ser cativante são essenciais para a prática efetiva. Acredito que podemos sim dar uma aula mantendo uma aproximação, uma relação de descontração desde que impere o respeito em ambos os lados (professor e aluno).</p> <p>Importante mostrar para o aluno nem que seja aos poucos a importância da EF, isso é o bom professor. É necessária uma formação continuada, que reformule, que propicie a diversificação dos conteúdos, saindo dos quatro esportes coletivos, inovando pois os alunos estão cansados da mesma coisa.</p>



	<p>Então eu vejo que o professor que chega hoje, que chama sua atenção porque você está com uma questão disciplinar, você não está estudando o suficiente, o professor chato é o que mais você deve levar em conta! Houve uma desconstrução de minha referência de professor, o melhor professor é o que tem prática legal? Tem que ser legal? Estou contribuindo para esse aluno? Com o que estou contribuindo além da formação para a vida?</p>
Aspectos Estruturais	<p>A questão do desinteresse começa desde a precarização do ambiente escolar, sem a estrutura adequada, onde o aluno tem um local sujo, sem iluminação, animais na quadra, falta de materiais.</p> <p>O profissional fica desestimulado frente ao descaso com a EF na escola, pois há poucos materiais sendo necessário reparos e consertos que não se efetivam, falta luz na quadra (período noturno), quadras sujas com fezes de pombos, além de situações de turmas cheias, mas que apesar de grande é possível administrar.</p>
Aspectos Motivacionais	<p>É visível o interesse dos alunos pela EF, mas mesmo no particular há alunos que só conhecem dois dos conteúdos estruturantes (jogos e brincadeiras/esportes). Não é só a escola pública que está restrita, acomodada.</p> <p>É gratificante quando todos eles participam pois foi possibilitado experiências diferenciadas, inclusive com aulas teóricas, buscando também o aspecto cognitivo.</p> <p>É importante mostrar para o aluno a importância da EF pois na escola não se valoriza e eles acham que não é importante. Agora no EM, vimos muito isso, os alunos que não queriam fazer aula, apresentavam diferentes desculpas. A referência deles é a do professor que não dá aula, que fica acomodado e para tirá-los deste ciclo é muito difícil. Quando você consegue superar este distanciamento trazendo o aluno para vivências diferenciadas e percebe a motivação do aluno, é realizador!</p> <p>Quando cheguei no estágio no EM tive uma postura de não mostrar o dentes, sem ser mal-educado, mas mostrando que iria comandar. O semestre todo foi de confronto, no final os alunos já conseguiam se organizar e cobravam um do outro o comprometimento. A maior satisfação é ao final do estágio, foi o agradecimento de duas alunas ao verbalizarem que percebiam a nossa preocupação com eles, pois nenhum outro professor da escola se preocupou.</p>

Fonte: Elaborada pela autora da dissertação a partir dos dados empíricos coletados.

Os aspectos educacionais elencados acima pelos estagiários, fazem pensar na significação e importância das diversas práticas pedagógicas que cada agente apresenta, por meio da articulação de sua formação acadêmica, familiar, dos valores e experiências, das influências de professores e da cultura (capital), frente a atuação profissional, sendo referência educacional e profissional dos alunos.

Gatti (2005) adverte que são nas interações das posturas e ações constituídas pelas condições do contexto social, político e cultural e nas relações

grupais e comunitárias que se produzem as representações e concepções de Educação.

Em relação aos aspectos estruturais, os acadêmicos reportam ser um dos grandes entraves e aspecto desmotivador da efetivação da Educação Física nas escolas. Por apresentar uma dinâmica diferenciada, requer ambientes amplos e o uso de materiais múltiplos, possibilitando a diversidade de práticas corporais que compõem a cultura corporal.

Relatado pelos acadêmicos, há ausência de estrutura física conveniente, baixa condição de trabalho, queda do rendimento participativo do aluno, a não efetivação de práticas pedagógicas inovadoras pelos docentes que expressam estarem desmotivados frente a situação.

A carência de estrutura física e de materiais vislumbrada nas visitas de estágio, aliadas a situações de descaso com a educação, acarretam um ensino de baixa qualidade, onde o aluno não se sente motivado a estar presente em uma aula na qual a quadra encontra-se suja, com resquícios de fezes de animais, materiais remendados ou inexistentes, turmas numerosas ou com junção das mesmas, espaços improvisados sem piso, iluminação e segurança adequada.

Aliada a falta de infraestrutura, a receptividade dos professores atuantes, outros entraves dificultam um ensino de qualidade, não alcançando uma participação efetiva dos alunos nas aulas de educação física, exigindo do professor e estagiário, uma flexibilidade e readequação criativa, principalmente do período noturno, onde concentra-se um público trabalhador que após uma jornada exaustiva, não encontra-se pré-disposto e nem com roupa propícia à prática da atividade física.

Perrenoud (1999, p.42), corrobora sobre a necessidade de qualificar as condições de trabalho afirmando ocorrerem lentamente:

Pois se é verdade que houve reformas nas estruturas escolares ao nível do sistema, da organização do ensino secundário, por outro lado, não se pode ignorar que as condições de trabalho na sala de aula pouco se alteraram. Nota-se que houve um aperfeiçoamento de equipamentos, uma diminuição progressiva de efetivos, uma flexibilidade relativa dos planos de estudos e das diretivas metodológicas, a modernização de curriculum. Mas são apenas variações - muito lentas, aliás - num esquema de base onde não se verificam mudanças!

Frente aos aspectos motivacionais, os dados retratam o sentimento de pertencimento à classe e à disciplina pelos acadêmicos. Procuram qualificar a sua profissão docente, em busca de uma autoridade epistemológica e social, a fim de superar a inconsistência como componente curricular, por meio de práticas inovadoras e significativas, pautados em uma cultura corporal além da esportivização, ou seja, superar a visão enraizada de uma Educação Física descontextualizada, sem legitimidade escolar e que reproduz o ciclo vicioso dos conteúdos e aulas repetitivas durante as diferentes seriações e ciclos ou a “aula livre”.

Em campo de estágio, principalmente no Ensino Médio - noturno, vislumbra-se um cenário desmotivador, com claro descomprometimento junto a disciplina de Educação Física, apresentando baixa participação, vivências de teor voluntário, atividades descontextualizadas, turmas compiladas no mesmo espaço, sem direcionamento pedagógico, sinalizando um processo precário e um descomprometimento profissional, revelando a não opção pela licenciatura, e sim por uma possibilidade de ampliar seu horizonte financeiro através da efetivação de algumas “aulinhas”, ou seja, um “bico” empregatício.

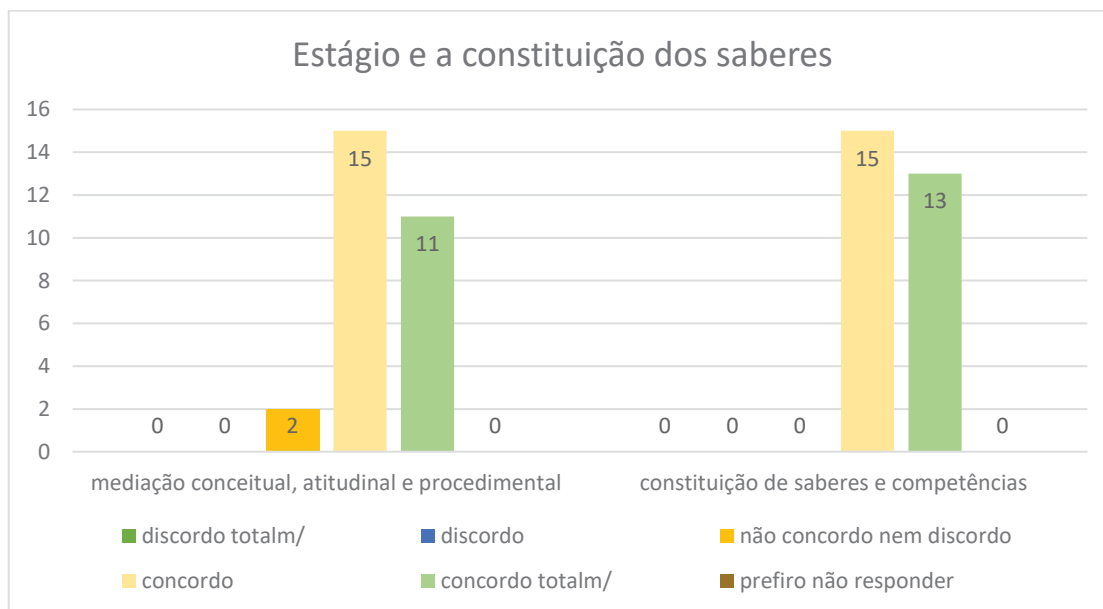
Mudar tais posturas profissionais e práticas pedagógicas que se encontram muitas vezes enraizadas no campo escolar, implica em posicionar-se frente a este novo propósito, estabelecendo novas rotinas, confrontando-se com o cenário e profissionais, ou seja, estabelecer disputas, sendo necessário que os indivíduos estejam motivados para jogar o jogo (BOURDIEU, 2009).

Apontando ser o estágio um componente essencial do processo formativo do futuro professor, o qual fomenta competências e habilidades primordiais para a docência, observa-se um posicionamento favorável dos acadêmicos em relação à disciplina de estágio supervisionado. Os dados abaixo correspondem a dois questionamentos presentes nas questões fechadas:

- a) O estágio proporciona a mediação conceitual, atitudinal e procedimental dos conhecimentos;
- b) o estágio auxilia na constituição de saberes e competência para a formação docente.

No gráfico abaixo, a primeira análise diz respeito a mediação o dos conhecimentos em suas relações atitudinais, conceituais e procedimentais. (GRÁFICO 3).

GRÁFICO 3 - ESTÁGIO E A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES



FONTE: Elaborada pela autora da dissertação a partir dos dados empíricos coletados

De acordo com os dados, apenas 2 acadêmicos posicionaram-se indiferentes, assinando não concordo e nem discordo. O restante, correspondente a 92% dos acadêmicos, concordam que o estágio proporciona a mediação destes conhecimentos, sendo que 15 assinalaram concordo e 11 concordo totalmente, ou seja, há uma abordagem ampla das formas e saberes culturais pregados em relação à Educação Física.

É o componente curricular obrigatório em todos os níveis da Educação Básica caracterizado pelo ensino de conceitos, princípios, valores, atitudes e conhecimentos sobre o movimento humano na sua complexidade, nas dimensões biodinâmica, comportamental e sociocultural. Essas dimensões constituem a base para uma nova compreensão sobre a abrangência e interfaces que fundamentam a Educação Física na escola, seja na perspectiva do movimento, inclusão, diversidade, cidadania, educação, lazer, esporte, saúde e qualidade de vida (CONFEEF, 2014, p. 17).

A literatura também retrata que o termo “conteúdo” é muitas vezes referendado de maneira simplista, reduzindo-se a aspectos cognitivos.

O termo 'conteúdo' normalmente foi utilizado para expressar aquilo que deve se aprender, mas em relação quase exclusiva aos conhecimentos das matérias ou disciplinas clássicas e, habitualmente, para aludir àqueles que se expressam no conhecimento de nomes, conceitos, princípios, enunciados teoremas (ZABALA, 1995, p. 30).

Darido (2012), traz à tona a percepção de que a superação de concepções conteudistas ainda é um desafio que acompanha a prática pedagógica e que se faz necessário ressignificá-la, ampliando os conceitos por meio das diferentes dimensões.

A prática pedagógica de número significativo de professores ainda permanece arraigada às concepções tradicionais, mas é possível vislumbrar alguns bons exemplos entre os docentes comprometidos com novas propostas. Entre elas identificamos as dimensões dos conteúdos como uma das possibilidades de ampliar o conceito de conteúdo, desenvolvendo assim, de forma intencional, conhecimentos e valores na Educação Física escolar (DARIDO, 2012 p. 56).

Acredita-se que tal posicionamento dos acadêmicos se dê pela constante discussão durante o processo formativo quanto à relevância e abrangência da Educação Física, a qual tem buscado ampliar os conhecimentos, conceitos, princípios, atitudes e valores, contemplando diferentes dimensões, a fim de superar a visão restrita, seletiva e conteudista, valorizando a todos, independentemente da condição motora, física, cognitiva e/ou emocional. do aluno.

A segunda comparação esboçada no gráfico analisa se o estágio auxilia na constituição de saberes e competências para a formação docente. Neste quesito, 53% dos acadêmicos concordam e 46% concordam totalmente. Abordado e discutido amplamente na área educacional, as competências têm se mostrado cada dia mais presente nos diversos documentos brasileiros, como a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2015), em sistemas de avaliações como o Enade - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes e nas atuais propostas curriculares e disciplinares.

Pimenta (2002) faz uma crítica às novas políticas nacionais ao usarem o termo competência em substituição a de saberes e conhecimentos, considerando-o um retrocesso, pois caracterizaria uma desvalorização docente, reduzindo "atividade docente a um desempenho técnico".

Perrenoud (1999) faz menção a competência ao se referir ao ofício do professor ou atividade docente, como sendo a capacidade de mobilizar recursos cognitivos diversos no enfrentamento de problemas, ou seja “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p. 7).

Roldão (2002) trata a competência como um saber que exige integração e mobilização de conhecimentos, processos e predisposições que, ao incorporarem-se uns nos outros, vão permitir ao sujeito fazer, pensar, apreciar.

Tais definições acima, se alinham com o significado de competência abordado no questionário da pesquisa, ou seja, capacidade de mobilizar e integrar conhecimentos, reforçando a tomada de decisões e a resolução de problemas.

Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e por projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta (PERRENOUD, 1999, p.183).

Diante destas considerações, o estagiário, ao se confrontar com o contexto real da escola e o exercício de sua profissão, mesmo que em um recorte desta trajetória, necessita realizar uma leitura deste mundo escolar, utilizando-se de seus conhecimentos de maneira a mobilizá-los frente a situações desafiadoras propostas em campo de estágio, envolvendo a reflexão e a proposição de soluções diante de situações de ensinar, aprender, elaborar, executar e avaliar (PIMENTA, 2002).

Frente a tal desafio, identificar o alto índice de concordância dos acadêmicos de Educação Física quanto a ser este, um momento desafiador, reforça o sentido do estágio como um auxiliador na constituição de saberes e competências pois os instigam a decifrar o campo de estágio e se posicionar frente às adversidades do ambiente escolar.

Ainda que transitório, o estágio é um exercício de conquista, de negociação, de atuação profissional tornando a escola um espaço para o trabalho e para a formação, na busca de um ensino de qualidade afinado com os desafios contemporâneos (LIBÂNEO, 1998).

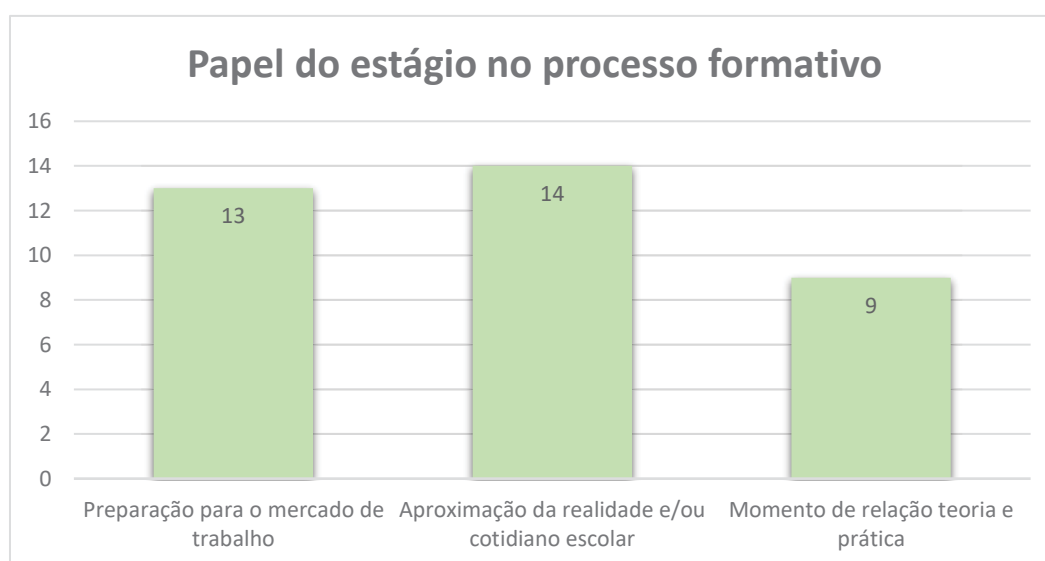
A quarta categoria, traz um olhar sobre a efetivação da Educação Física sob a perspectiva do estagiário, contemplando o campo educacional e suas diferentes disposições.

#### 4.3.4 Papel do estágio curricular supervisionado no processo formativo

Questionados, qual deve ser o papel do Estágio Curricular Supervisionado no processo formativo, as respostas da questão aberta destacaram três dimensões, sendo que 9 (nove) alunos acreditam ser preparação para o mercado de trabalho, 8 (oito) visualizam ser oportunidade da aproximação da realidade e/ou cotidiano escolar, 4 (quatro) acadêmicos sinalizam ser o momento de relação teoria e prática. Os demais participantes responderam por meio da composição destas categorias, sendo que 3 (três) relacionam preparação para mercado de trabalho e aproximação da realidade e/ou cotidiano escolar, 2 (dois) citam conjuntamente preparação para mercado de trabalho e momento de relação teoria e prática e 1 (um) associou as três categorias.

Para melhor visualização, o gráfico abaixo pontua cada categoria de acordo com repetição em que foram citados:

GRÁFICO 4 – PAPEL DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO PROCESSO FORMATIVO



FONTE: Elaborada pela autora da dissertação a partir dos dados empíricos coletados



Enfatizado pelos acadêmicos, nesta composição de citações, a aproximação da realidade e/ou cotidiano escolar destacou-se com um ponto a mais, tendo papel fundamental na formação, pois evidencia a realidade diante dos desafios e conquistas diárias, preparando para compreender a dimensão da profissão.

Também em evidência, sendo uma das preocupações e motivo de insegurança, a entrada no mercado de trabalho torna-se muitas vezes desgostoso, não só pela dificuldade de superar a grande barreira da experiência diante da vaga tão concorrida, mas também pela vivência associada e que possibilita maior tranquilidade para enfrentar os desafios profissionais.

Muito discutida e ressaltada pelos teóricos e profissionais que atuam nos processos formativos, um dos “jargões” do campo educacional e considerada como uma garantia de padrão de qualidade educacional, a articulação entre a teoria e a prática tem sido um ideal disseminado por meio das resoluções e políticas públicas voltadas a qualificar a formação docente.

Pontuada também pelos acadêmicos, tal relação revela que o enfrentamento das diferentes situações vivenciadas no estágio e a necessidade de tomada de decisão, estimula a articulação de estratégias didático pedagógicas ao conhecimento específico da área, potencializando seu desenvolvimento profissional.

Pimenta (2002) salienta que o Estágio Curricular Supervisionado visa:

[...] proporcionar que o aluno tenha uma aproximação à realidade na qual irá atuar. Portanto, não deve colocar o estágio como o polo prático do curso, mas como uma aproximação à prática, na medida em que será conseqüente à teoria estudada no curso, que, por sua vez, deverá se constituir numa reflexão sobre e a partir da realidade da escola pública (PIMENTA, 2002, p. 81).

Enquanto espaço formativo, o estágio caracteriza-se como uma ocasião favorável e indiscutível de vivência do cotidiano escolar, em que se faz possível a mediação dos conhecimentos adquiridos e a realidade, favorecendo a percepção do mercado de trabalho e os desafios existentes.

Entre diferentes posicionamentos revelados na questão aberta, segue abaixo alguns relatos dos alunos de acordo com a categorização apresentada acima em relação ao papel do estágio.

QUADRO 5 – PAPEL DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO DOCENTE

CATEGORIA: PAPEL DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO DOCENTE	
TEMA	VERBALIZAÇÕES
Aproximação com a realidade e/ou cotidiano escolar	<p>“Prepara o aluno para encarar a realidade da educação física nas escolas, tendo um olhar profissional”.</p> <p>“Papel de ensinar o acadêmico como é o dia a dia do professor na escola, atuando na área em situações reais”.</p> <p>“Papel fundamental e necessário para a formação pois dá ao acadêmico uma visão da profissão no ambiente real, mesmo que limitada”.</p>
Preparação para o mercado de trabalho	<p>“O estágio supervisionado é a base que os alunos precisam para ingressar no mercado de trabalho, é de extrema importância que ele possua uma breve experiência da área onde irá atuar”.</p> <p>“Preparar o acadêmico para o mercado de trabalho, buscando vivenciar de uma forma informal a prática de quando estiver com sua turma”.</p> <p>“Um papel de auxílio e preparação para o mercado de trabalho, orientar e preparar o acadêmico para a atuação na escola”.</p>
Momento de relação teoria e prática	<p>“O papel do estágio é de orientação, através de experiências, vivenciando e aplicando conhecimentos na prática, analisando a realidade”.</p> <p>“Promover maior relação entre os conhecimentos apreendidos na faculdade e a prática profissional. Elaboração e aplicação”.</p> <p>“Oportunizar ao acadêmico, orientação e demonstração dos procedimentos da futura atuação, ter uma vivência, pois os livros, as teorias explicam uma realidade e a prática as vezes te mostra outra”.</p>
Composição de duas ou três categorias acima	<p>“Preparar para o mercado de trabalho, fazendo com que o aluno vivencie na prática aquilo que é aplicado em sala de aula, proporcionando novas experiências e aprendizados que muitas vezes não conseguimos obter em sala de aula só com a teoria”.</p> <p>“O papel do ECS no processo formativo deve ser de proporcionar ao acadêmico a real experiência na área, mostrando os desafios dos profissionais atuantes na área e aprimoramento dos seus conhecimentos técnicos e práticos, em ambiente pedagógico”.</p> <p>“O papel do estágio é a preparação para o mercado de trabalho, vivenciar a realidade da escola, da área de atuação”.</p> <p>“O ECS prepara o acadêmico para uma melhor atuação no campo de mercado de trabalho e amplia as vivências e experiências na área, nos auxilia a ter autoconfiança e conseguir solucionar problemas do dia a dia com mais autonomia e segurança”.</p> <p>“Propiciar aos acadêmicos um campo de atuação profissional, onde o acadêmico consiga unir teoria e prática, com a orientação do professor supervisor”.</p>

FONTE: Elaborada pela autora da dissertação a partir dos dados empíricos coletados

Diante de tais posicionamentos, não se pode deixar de comentar, um estranhamento quanto ao não aparecimento da pesquisa no papel do estágio, dado este não citado pelos acadêmicos, mas muito discutido e valorizado no processo formativo, o qual pode revelar um distanciamento das reflexões, questionamentos frente às diferentes situações proporcionadas nas vivências do estágio.

Apontada em inúmeras pesquisas e ressaltada por teóricos, a prática reflexiva é fonte de conhecimento, em que do estado de dúvida e a sua resolução, se faz necessário o repensar da prática pedagógica.

Schön (1995) aborda que as práticas reflexivas envolvem três conceitos distintos que se mobilizam. São eles: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação, ou seja, o primeiro ocorre durante a prática e o segundo após o acontecimento da prática, em que se reformula a ação amparada em seu conhecimento. Já a terceira, reflexão sobre a reflexão na ação, é o conhecer pedagógico sobre o que aconteceu, o que observou, que significado atribui e que outros significados podem atribuir ao que aconteceu.

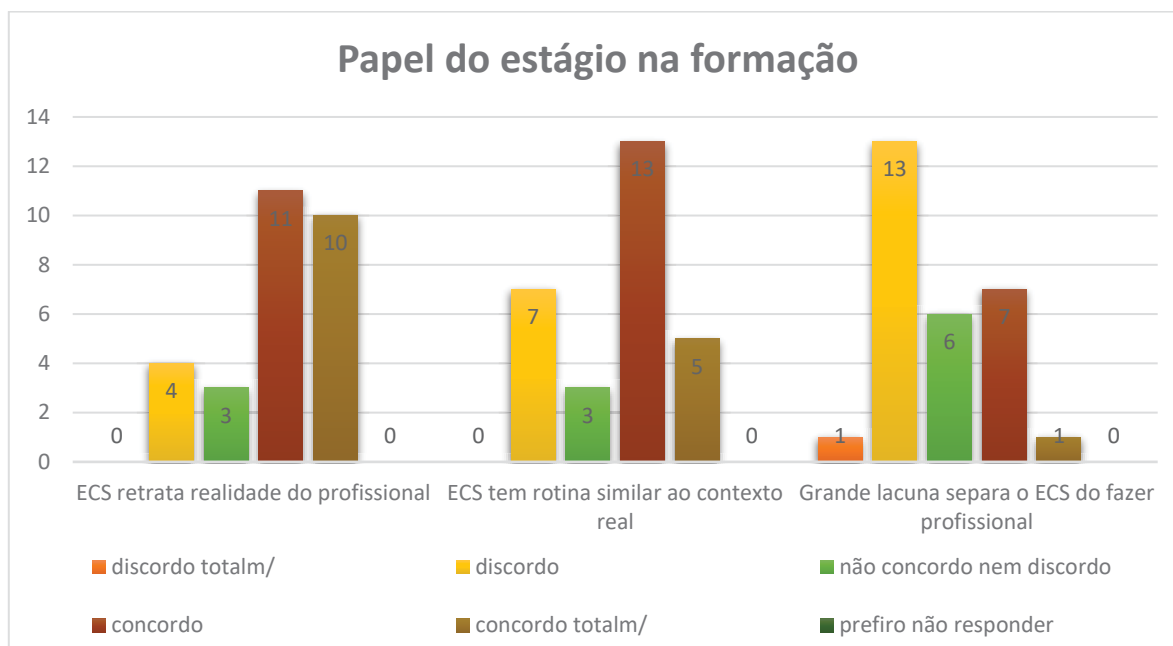
Assim, o modo como se busca a resolução dos problemas e conflitos da prática profissional, pode ser associado a reflexão, porém se faz necessário ir além, repensar a prática pedagógica por meio da ação. Tal dado levantado sugere a hipótese de que os momentos de trocas, discussão em sala de aula não alcançaram a dimensão esperada no processo formativo.

Nas questões fechadas, os acadêmicos foram indagados quanto a especificidades do papel do estágio por meio das seguintes questões:

- a) o estágio retrata verdadeiramente a realidade profissional;
- b) contexto do estágio, a dinâmica do trabalho, suas rotinas são similares ao contexto real;
- c) uma grande lacuna separa o estágio do fazer profissional;

Diante dos dados obtidos por meio destes tópicos, observa-se um posicionamento positivo dos participantes da pesquisa em relação ao papel do estágio na formação docente, revelando que o ECS retrata a realidade do profissional e que há similaridade com a rotina real e o fazer profissional, embora o curso necessite superar lacunas para a atuação profissional (GRÁFICO 5).

GRÁFICO 5 – POSICIONAMENTO DOS ACADÊMICOS FRENTE AO PAPEL DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE



FONTE: Elaborada pela autora da dissertação a partir dos dados empíricos coletados

Ao se pensar o estágio como uma estratégia reflexiva da formação profissional (BURRIOLLA, 2001), um momento formativo inicial em que o estudante passa a ter o conhecimento sobre as situações inerentes a profissão, instrumentalizando-se para se tornar um agente de mudança (MAZIERO e CARVALHO, 2012), percebe-se na primeira análise do gráfico acima que, 78% dos estagiários pertencentes a pesquisa, concordam que o ECS retrata a realidade do profissional, sendo que 11 concordam e 10 concordam totalmente.

Tal fato remete a ideia de se compreender os objetivos do estágio, para além de atividades técnicas e burocráticas, mas com conexões que mobilizem aprendizagens e reflitam sobre a práxis.

Pimenta (2012, p.101), esboça uma realidade diferente, em que poderia ocorrer uma fragmentação do estágio, o que dificultaria a visão da vida escolar e do ensino.

[...] os estágios, de maneira geral, acabam por se configurar em atividades distantes da realidade concreta das escolas, resumindo-se muitas vezes, a miniaulas na própria universidade e palestras proferidas por profissionais convidados. O projeto de estágio, por sua vez, fica abreviado a um agregado de atividades técnicas, viagens, visitas etc. sem fundamentação e sem nexos com as atividades e as finalidades do ato de ensinar.

Tais percepções ambíguas remetem à necessidade de se pensar e planejar estrategicamente o currículo dos cursos de formação, garantindo diferentes oportunidades de contextualização e aproximação da realidade profissional, do campo ao qual serão inseridos na tentativa de uma formação mais integrada, superando a forma tradicional e fragmentada, não destinando apenas a responsabilidade a um momento isolado com a efetivação de mais uma disciplina, no caso o estágio.

Nesse sentido, percebe-se que mesmo tendo clareza de que a vinculação teoria/prática é ainda um dos grandes desafios formativos a serem superados e diante das normativas legais atuais (BRASIL, 2001; 2002; 2006; 2015) que vinculam a efetivação da prática por meio de duas maneiras (componente curricular e estágio curricular supervisionado), os mesmos ainda se apresentam curricularmente, muito confusos.

A segunda análise diz respeito a percepção dos acadêmicos quanto ao ECS ter rotina similar ao contexto real. Neste tópico, 64% dos acadêmicos sinalizaram concordância, sendo que 13 concordam e 5 concordam totalmente. Os demais acadêmicos se distribuíram em discordância 7 alunos e 3 indiferentes.

Tais dados podem estar revelando o que Anacleto (2017) faz referência em seu estudo sobre o encaminhamento efetivado em sedes de estágio, abordando que o sucesso da formação de professores vai depender da abreviação da lacuna existente entre a real situação de cumprimento de estágio exclusivamente como procedimento burocrático e a sua concretização de forma a interagir com profissionais e espaços de formação.

Presente na rotina escolar, os afazeres burocráticos como conferência de agendas, preenchimento de documentos de registro, preparação de “lembrancinhas” ou de materiais didáticos e organização de materiais, acabam sendo destinados ao acadêmico, que ao fazê-los, tendem a se afastar do núcleo central, a saber, o processo de ensino-aprendizagem.

Saraiva (2005) reforça a necessidade de ter estágios bem orientados, com professores experientes e com projeto claro, que possibilitem experiências reais, em situações diversas nas redes escolares, reconhecendo a atividade docente em sala de aula como fundamental para o processo formativo.

Questionados sobre haver uma grande lacuna que separa o estágio do fazer profissional; apenas 7 acadêmicos concordaram e 1 concordou totalmente, totalizando assim 28% que sinalizam o distanciamento. Os demais acadêmicos assinalaram, 13 discordo e 1 discordo totalmente, totalizando 50% que reconhecem o estágio como uma experiência real, que os aproxima da profissão, e 6 alunos que assinalaram indiferença com tal afirmação, ou seja, 22% não concordam e nem discordam.

Tal resultado caracteriza um olhar positivo dos acadêmicos pesquisados frente a dinâmica do ECS, revelando aproximação entre estagiário e a realidade do mercado de trabalho tendo o estreitamento do mundo acadêmico com o profissional.

A literatura traz um posicionamento um pouco diferenciado alertando que o acadêmico se sente despreparado e muitas vezes desamparo frente a profissão como apontado por Shulman (1989), que ressalta haver precariedade do processo formativo, com uma formação docente insuficiente no que diz respeito ao preparo real para a profissão.

A dicotomia entre estes posicionamentos pode se dar pela falsa sensação de segurança e de tomada de decisões vivenciadas em estágio diante de situação conflitante, em que a mesma é filtrada ou processada parcialmente pelos profissionais antes de chegar às mãos do estagiário ou o estágio analisado vem ocorrendo melhor do que os referenciados na literatura.

#### 4.3.5 Atuação do Professor Supervisor e Professor Colaborador

A terminologia aqui apresentada, *professor colaborador*, se traduz no docente que acolhe e recebe o estagiário em sede de estágio (escolas públicas ou privadas), concedendo sua turma para que o acadêmico atue. Espera-se do professor colaborador, além da formação específica em Educação Física, auxílio frente ao desenvolvimento de competências didático-pedagógicas durante este processo formativo, apesar de não haver nenhuma seleção ou levantamento para tal função e sim, um simples convite a receber estes estagiários.

O *professor supervisor*, aqui identificado como o docente que ministra a disciplina de estágio supervisionado na IES, vinculando a universidade à escola, tem como compreensão que sua função é ser a figura cujo acompanhamento

das atividades e intervenções, possibilite a reflexão e a problematização, superando o caráter restritivo a funções regulatórias da disciplina.

O professor colaborador e o supervisor dos estágios podem contribuir significativamente com os estagiários, assim como este momento de estágio pode ser relevante para esses professores no que se refere à sua formação continuada ou em serviço, podendo ter a sua prática ressignificada bem como o seu perfil profissional, além de poder envolver ambos em um processo de profissionalização.

Visando obter dados para análise, os acadêmicos responderam as questões fechadas a partir de indagações em relação ao professor supervisor e colaborador que foram categorizadas conforme aproximação para organização da análise:

QUADRO 6 – QUESTIONAMENTOS RELATIVOS AO PROFESSOR SUPERIOR E PROFESSOR COLABORADOR

CATEGORIA	QUESTÕES REALIZADAS NO QUESTIONÁRIO	
Acompanhamento	Supervisor	O professor supervisor orienta o processo de estágio;
	Colaborador	O professor colaborador esclarece dúvidas do acadêmico;
Relacionamento Professor e acadêmico	Supervisor	O acadêmico sente-se à vontade para expor suas ideias e dúvidas com o professor supervisor;
	Colaborador	Durante a supervisão realizada pelo professor colaborador, o acadêmico sente-se à vontade para expor suas ideias;
Mediação	Supervisor	O acadêmico foi orientado pelo professor supervisor quanto a organização e dinâmica da disciplina, do planejamento, das competências e características dos cenários de atuação;
	Colaborador	O professor colaborador orienta o aluno em momentos de dificuldades e insegurança, realizando interferências;
Avaliação	Supervisor	A avaliação do supervisor não é condizente com a proposta da disciplina;
	Colaborador	A avaliação do professor colaborador é condizente com a proposta da disciplina;

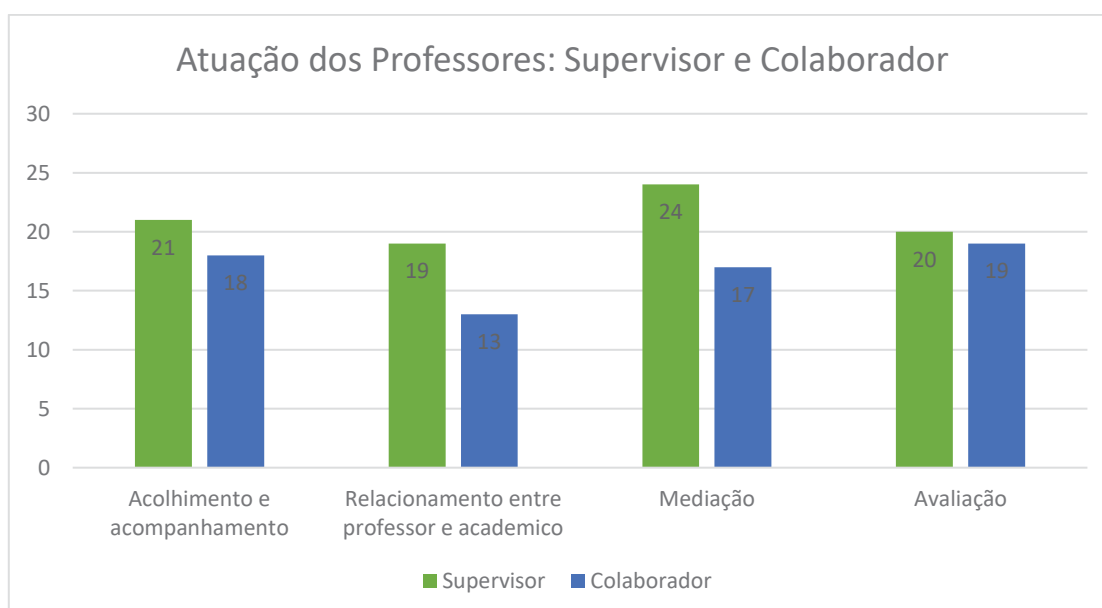
FONTE: Elaborada pela autora da dissertação a partir dos dados empíricos coletados

Os dados revelam um olhar favorável em relação à satisfação do estagiário com a atuação do professor supervisor e colaborador, totalizando entre os que concordam e concordam totalmente:

- 75% dos acadêmicos concordam que o professor supervisor acompanha o processo de estágio enquanto 64,2% pontuam receber orientações por parte do professor colaborador;
- No quesito, sentem-se à vontade para expor suas ideias e dúvidas com o professor, 67,8% posicionaram-se favorável com o supervisor e 46,4% com o colaborador
- Ao serem questionados sobre mediação destes profissionais, 85,7% pontua ter sido orientado pelo professor supervisor quanto a organização e dinâmica da disciplina, do planejamento, das competências e características dos cenários de atuação e 60,7% recebem orientação em momentos de dificuldades e insegurança.
- 71,4% concordam que a avaliação do supervisor é condizente com a proposta da disciplina e 67,8% em relação ao colaborador.

A fim de melhor visualização dos dados, apresenta-se no Gráfico 6, o posicionamento comparativo entre os dados coletados levando em conta a somatória da análise dos que concordam e concordam totalmente.

GRÁFICO 6 – POSICIONAMENTO DOS ACADÊMICOS FRENTE A ATUAÇÃO DO PROFESSOR SUPERVISOR E COLABORADOR



FONTE: Elaborada pela autora da dissertação a partir dos dados empíricos coletados



Verifica-se, por meio dos dados, que os discentes estão satisfeitos com a atuação do professor colaborador e supervisor, ou seja, consideram que os mesmos têm cumprido com a função a eles designada, além de demonstrarem comprometimento em contribuir para uma prática profissional de qualidade.

Tal resultado infere que o estágio, geralmente primeira experiência do acadêmico com o mercado de trabalho, apresenta-se com fundamental importância apontando a mediação de tais profissionais como minimizador dos impactos advindos da transição universidade e mundo do trabalho, visto que, são os responsáveis em compartilhar experiências, orientar e sinalizar caminhos nas atividades desenvolvidas para que, quando este estiver atuando profissionalmente, consiga aplicar as experiências adquiridas e cometa menos erros.

Segundo Azevedo (2009, p.32):

O Estágio pressupõe ações pedagógicas efetivadas em um ambiente institucional de trabalho, reconhecido por um sistema de ensino, que se concretiza na relação interinstitucional estabelecida entre um docente experiente e o estagiário, com a mediação de um supervisor acadêmico. Supõe uma relação pedagógica entre um aluno estagiário e alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho.

Desempenhando papel extremamente importante na formação profissional do estagiário, tais profissionais propiciam por meio de uma prática profissional comprometida um suporte técnico pedagógico e emocional, enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem por qual passam.

Aroeira (2009) corrobora com tal enriquecimento ao afirmar que o envolvimento do professor supervisor/colaborador no cotidiano do estágio favorece a maturação pessoal e profissional do supervisionado, socializando conhecimentos, dúvidas, aprendizados e a habilidade na construção do saber.

Por outra perspectiva, ao analisar dados do grupo focal, vislumbra-se contradições frente a este resultado, mostrando que em alguns momentos, a influência destes profissionais pode gerar no acadêmico, sentimentos de insatisfação e decepção com o campo educacional. Tais relatos são abaixo relacionados suscitando uma análise mais aprofundada.

“A professora comentou: Você também vai cansar e soltar a bola como nós. Não foi motivante para mim, não teve coisas boas vindas da professora, somente críticas a minha futura profissão que eu amo.”

“Um professor ao chegar no estágio propôs temas diferenciados para a elaboração das regências, achei que ele era bom, porém no dia a dia ele não trabalhava nada, soltava a bola”.

“A postura acomodada do professor de Educação Física não é tão interessante, passa a te desmotivar ... fala que a área não é boa, que você só vai regredir, que vai se desmotivar”.

“Há muita rejeição de estagiário, pois o professor sabe que o estagiário vem com plano de aula, terá uma supervisão e isto incomoda o dia a dia dele que solta a bola, o estagiário chega trazendo algo diferente porque ele quer pôr em pratica o que está aprendendo”.

“O estágio III infelizmente não agregou muita coisa, pois a professora não me incentivava a estar no Ensino Médio bem pelo contrário ela falava que Educação Física não é uma área boa de atuação.

Depoimentos colhidos em 28 de novembro de 2019 - Grupo focal.

Tal constatação é preocupante e pontuada por Benites (2012) ao revelar a influência significativa que tais professores detém sob os estagiários, assumindo postura de parceiros na aprendizagem da docência (SARTI, 2009), em que diferentes orientações e vivências são incorporadas e mobilizadas nas intervenções futuras, se manifestando em sua constituição professoral, frente a prática profissional.

Cabe refletir que tais dados ressaltam relatos quanto ao professor colaborador não expondo informações sobre o supervisor, o que não quer dizer que possa este ter também influência negativa em algum momento do estágio, mas sim um alerta que, por ser o condutor da pesquisa, pode ter gerado nos estudantes, sentimento desconfortável para relatar ou responder.

Frente a tais constatações e da contínua relevância que há na parceria entre escola e universidade, e consequente atuação do colaborador e supervisor se abrem questionamentos quanto a efetividade e possibilidades dos mesmos, visto a realidade quanto a programas de incentivo a supervisão de estágios no contexto educacional brasileiro.

Benites (2012) chama a atenção para a vulnerabilidade do campo formativo, que mesmo reconhecendo o papel dos professores formadores e colaboradores, não apresenta na legislação nenhuma menção de suas funções, responsabilidades, valorização ou incentivo a participação deste processo.

Tais circunstâncias inibem a rotina de parceria efetiva entre a escola e a universidade e, sem tal aproximação, as práticas reflexivas e o papel importante desempenhado pelo feedback formativo acabam se esvaziando.

A alternativa adotada na supervisão dos acadêmicos de Educação Física, e que talvez justifique a receptividade dos alunos quanto ao papel desempenhado pelo supervisor, tenha sido a busca por estratégias diferenciadas que aproximassem o mesmo do campo de formação como a incorporação das TICs -Tecnologias da Informação e da Comunicação.

O uso de fórum de discussão, vídeo das atividades realizadas em campo, portfólio virtual, amenizaram a ausência do supervisor em muitos momentos, aproximando a parceria entre os agentes.

Nóvoa (1997, p. 26) retrata que a “troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua”, cada qual configurando-se num novo papel, de professor (formando) e de formador.

Refletindo sobre o papel do professor colaborador e do supervisor na formação profissional do estagiário, ambos desempenhando uma posição de agente ativo por meio de diálogos, interferências e sugestões constantes na capacitação do licenciando, se faz essencial ponderar que tais profissionais devem estar preparados, não se restringindo ao plano de técnicas, mas possuindo um perfil profissional polivalente, capaz de associar a formação profissional e humana, flexível às demandas da sociedade e do mundo do trabalho, apresentando preocupação acerca do perfil profissional do acadêmico que está sendo “construído”.

#### 4.3.6 O olhar panorâmico do acadêmico frente à disciplina de Estágio Curricular Supervisionado e suas possíveis contribuições

Geradora de expectativa, ansiedade e curiosidade, a disciplina de estágio permeia a mente do acadêmico desde o início do curso, suscitando indagações quanto a como se portar nestes espaços profissionais, como agir diante das situações desconhecidas e inesperadas geradas pela entrada no ambiente escolar, dúvidas quanto a formação, base teórica e poder de resolução de conflitos e problemas.

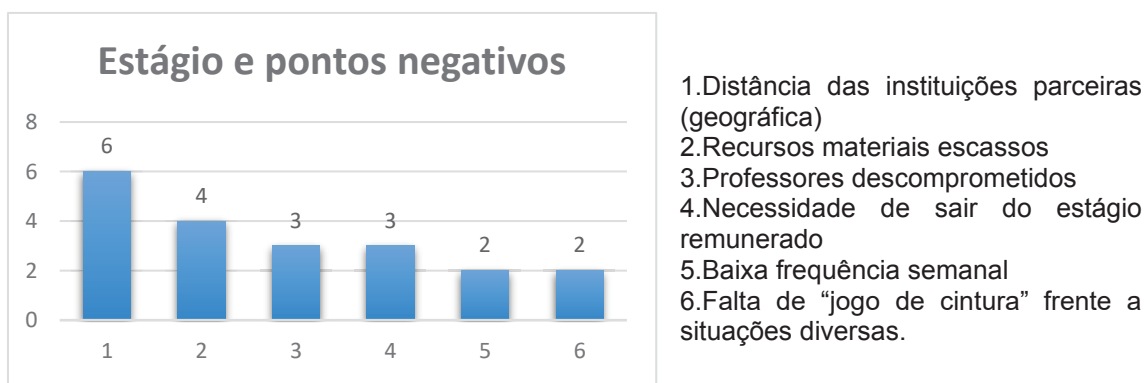
A fim de detectar qual o olhar do acadêmico frente à disciplina de Estágio Supervisionado buscou-se, por meio de questão aberta (Retomando as vivências proporcionadas pelos estágios, cite quais foram os pontos positivos e negativos desta fase acadêmica), apresentar um panorama a respeito destas vivências (GRÁFICO 7 Pontos positivos do estágio e GRÁFICO 8 - Pontos negativos do estágio).

GRÁFICO 7– PONTOS POSITIVOS DO ESTÁGIO



FONTE: Elaborada pela autora da dissertação a partir dos dados empíricos coletados

GRÁFICO 8 – PONTOS NEGATIVOS DO ESTÁGIO



FONTE: Elaborada pela autora da dissertação a partir dos dados empíricos coletados

Tais apontamentos refletem que o estágio possibilita que os acadêmicos adquiram conhecimentos, exercendo postura de autonomia e responsabilidade transitando entre a realidade escola e os saberes apreendidos. Ressalta também a aproximação da realidade de atuação, o que levará a construção de conhecimentos sobre essa prática e a resoluções dos problemas enfrentados

efetivando a prática, porém suscita a preocupação diante da constatação da pesquisa, tão evidenciada no processo formativo, não ter sido citada.

Quanto aos aspectos negativos, evidencia-se questões relativas à efetivação diária como gerenciamento de tempo e deslocamento e a falta de materiais para a prática da Educação Física.

Diante de relatos trazidos pelos acadêmicos no grupo focal foi possível categorizar os dados em três categorias:

QUADRO 7 – CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

CATEGORIA: CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE	
TEMA	VERBALIZAÇÕES
Relação teoria e prática	<p>Conhecimento mais a prática é a principal importância do estágio, respeitar o desenvolvimento, ter domínio técnico, ética, empatia.</p> <p>Vivência dentro da escola é muito diferente, a teoria é assimilada, mas quando você vai trabalhar uma sequência pedagógica, montar a metodologia, ter o domínio de turma, da aula, daí você tem a junção do ensino e aprendizagem para utilizar na prática.</p> <p>Processo de estágio é um misto do que você traz da vivência e o que aprofundou na faculdade. A universidade, as disciplinas influenciam totalmente sua forma de dar aula – e aqui que você aprende a montar seu plano de aula se posicionar como professor agregando diferentes conhecimentos (motor, cognitivo e social).</p>
Incorporações profissionais	<p>Observação da postura do professor, a fala, diante do enfrentamento do aluno.</p> <p>Encaminhamento pedagógico: como se portar com o aluno, tom de voz, se abaixar para falar com os pequenos, aprende a se relacionar com pessoas. A didática me auxiliou muito para eu chegar e dar conta de 35 crianças.</p> <p>Eu cresci muito, desenvolvi muito em relação a dar aula, preparar um aula, eu me vejo apto em relação a isso. Agregou muito saber que a gente adquiriu o respeito de muitos alunos através nossa metodologia, alegria e interesse no que se faz.</p> <p>Um novo olhar para a Educação Física, ajudar a preparar a dar aula, plano de aula, vocabulário rico, forma de tratar as pessoas de diferentes idades, forma de explicar os conteúdos apropriados, aprendi muito na execução dos planos de aula, objetivos e ser uma professora de fato. Amadurecimento professor e pessoal. Processo de ensino aprendizagem, experiência prática e responsabilidade.</p>
	<p>Dentro do ambiente escola a gente compreende outros tipos de professores, de idades, acredita em outros tipos de saberes, metodologia, didática em sala de aula – isso faz com que você cresça, outras realidades de ensino, metodologia de acordo com o público</p>

Aproximação do contexto	<p>Maneira de contato maior com alunos, principalmente para quem não tem oportunidade de trabalho, auxilia a todos, traz relação maior com aluno e professor, visão certa de como é ser professor, de como é ter o contato direto com o aluno, serve de exemplo, seja como fazer ou como não fazer algo, errar ou algo a fazer.</p> <p>Matéria que eu fui a campo e exerci o papel de professor, onde recebi experiências que levarei para minha vida profissional. O que mais ganhei foi autonomia, pois você entra no papel de professor, mentalidade de professor, você tem que elaborar planos, passar conteúdos corretos para seu aluno.</p>
-------------------------	---

FONTE: Elaborada pela autora da dissertação a partir dos dados empíricos coletados

Percebe-se frente aos relatos dos acadêmicos que o estágio é visualizado pelo acadêmico como um momento diferenciado de formação em que conecta a teoria e prática, sendo o momento de viver a prática em todas as suas nuances, tendo o campo de estágio como espaço propício para a interação. Também reforçado por meio dos relatos, a incorporação de novos dispositivos, os quais vão constituindo o perfil profissional do acadêmico, alertando que tais influenciadores (professor colaborador e supervisor) têm um compromisso social diante da formação deste futuro profissional, que vai além dos aspectos técnicos.

Buscando compreender como percebem o embasamento teórico, os acadêmicos responderam às questões fechadas, o que possibilitou levantar dados quanto a instrumentalização oportunizada pelo estágio supervisionado e como os conhecimentos são vinculados pelo acadêmico em sua efetivação, tendo assim os seguintes tópicos de análise:

- a) disciplina de estágio instrumentaliza o aluno para a inserção profissional;
- b) a bagagem teórica não é suficiente para o desenvolvimento do estágio;
- c) ocorre bloqueio da ação do acadêmico devido à falta de embasamento teórico;
- d) o estágio desafia o aluno a buscar embasamento e soluções;
- e) o estágio possibilitou compreensão da organização do sistema educacional (regulamentações, documentos, planejamento).

Analisando os dados obtidos por meio dos tópicos A, D e E acima, observa-se um posicionamento favorável dos acadêmicos quanto aos conhecimentos proporcionados pela disciplina diante de sua efetivação, em que 92% dos participantes da pesquisa sinalizaram com concordo ou concordo plenamente, que o estágio supervisionado instrumentaliza para a inserção profissional. Já 100% assinalaram concordo ou concordo plenamente que são desafiados a buscar embasamento teórico diante de problemas e 96% concordam que por meio do estágio há compreensão da organização do sistema educacional. Tais resultados corroboram com as prerrogativas elucidadas na reformulação das atuais Diretrizes Curriculares para a formação inicial (Resolução nº 2/2015), em que se manifesta a preocupação com a qualificação do licenciado, enfatizando a relevância do domínio dos conhecimentos e a qualificação para o mercado de trabalho.

Como exposto no Capítulo I, art. 3º, § 5º:

V - A articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2015).

Também no Capítulo 2, Art. 5º:

I - à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 2015).

Anacleto et al. (2017), discorre também sobre a importância do estágio no processo de formação inicial e a busca de uma formação integrada que propicie experiências à prática docente, à produção do conhecimento e à reflexão e aproximação do exercício profissional.

[...] a formação inicial implica no desenvolvimento de conhecimentos, competências e habilidades do formando, constituindo-se em agência comprometida com a transformação do sujeito na perspectiva de se tornar professor. No cerne deste processo o que se observa é a tentativa de tornar os estágios supervisionados mais condizentes com uma formação integrada em que o cotidiano e a produção de conhecimento se reflitam no exercício da profissionalidade docente (ANACLETO et al., 2017, p. 81).

Outro dado relatado pelos acadêmicos, nos tópicos B e C, com aceite de 92%, entre concordo e concordo totalmente, foi que a formação inicial subsidia bagagem teórica, se tornando um diferencial para que não se sintam bloqueados diante das tarefas e atividades, sendo também suficientes na visão de 67% dos estagiários, com concordo e concordo totalmente, a bagagem teórica para o desenvolvimento inicial das relações com a prática.

O saber teórico, associado às experiências adquiridas com o estágio supervisionado geram habilidades, ou seja, um saber-fazer. No entanto, não basta o saber e o saber-fazer, há necessidade do querer fazer, fator preponderante na definição da práxis do futuro profissional (BENITO et al., 2012, p. 172).

Gauthier (1998), reforça que não basta ao professor ter carisma, conhecimento teórico e seguir a intuição, mas é que necessário um conjunto de saberes específicos que norteiam o trabalho do docente, tais como: saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica e da ação pedagógica. Ressalta que é preciso romper com dois entraves históricos emprenhados no conceito de ensinar: o de um ofício sem saberes e de saberes sem ofício, contrapondo a visão de que qualquer profissional, desde que saiba o conteúdo, possa vir a ser professor. Tais considerações são importantes para se pensar o processo formativo, pois os desafios oportunizados em situações reais de estágio supervisionado traz possibilidades de se lapidar esse conjunto de saberes, possibilitando um saber-fazer responsável e fundamentado para agir em situações complexas de ensino.

Visando coletar dados em relação à estrutura da disciplina, os acadêmicos foram indagados em relação à organização da disciplina através das seguintes questões:

- a) carga horária como tempo adequado de duração formativa;
- b) avaliação da adequação do tempo destinado a planejamento, estudo e elaboração;
- c) o estágio prepara o acadêmico para atuar em diferentes cenários.

Por ser o estágio um componente curricular obrigatório para a obtenção de conclusão do curso, o mesmo segue prerrogativas estabelecidas por leis que dispõem sobre sua realização, sendo elas: LDB 9.394/96 - Lei de Diretrizes e



Bases da Educação Nacional; a Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, a Lei N. 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre estágio de estudantes; a Resolução CNE/CP, n. 2, de 01 de julho de 2015, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada; bem como o Regimento do Curso de Graduação em Educação Física.

Tais acadêmicos do curso de Educação Física em questão, vivenciaram um total de 400 horas de estágio supervisionado, sendo uma carga superior a legislação em vigor, mas inferior a estabelecida pela nova proposta da Resolução 6/2018 - Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física que prevê 20% da carga horária total do curso, ou seja, 600 horas. Mesmo neste contexto de 200 horas a menos da nova exigência, um total de 57% dos participantes da pesquisa assinalaram que concordam e concordam totalmente que a carga horária destinada ao estágio seja suficiente para articular e propiciar vivência nos diferentes campos da educação, investigando o contexto educacional, associando teoria e a prática, compreendendo e assegurado o aprofundamento e diversificação de conhecimentos e apenas 25% sinalizaram com discordo ou discordo totalmente para uma carga horária insatisfatória. Os demais 18% mostraram-se indiferentes com a alteração.

Outro fator evidenciado pela participação dos acadêmicos reforça que 75% se encontram satisfeitos com o tempo destinado a preparação e elaboração das atividades de regência, relatórios e análises. Esses momentos, correspondem a 40% da carga horária e tem a intencionalidade de dar suporte para a preparação das atividades, aplicação das regências além das retomadas a partir das reflexões do processo em que estão imersos, propiciando um entendimento amplo e significativo da profissão docente, internalizando que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 38).

Com assentimento de 85% dos acadêmicos, o estágio é visto como um componente que prepara para a atuação profissional em diferentes cenários de

ensino (Infantil, Fundamental e Médio), preocupação está vislumbrada na disposição da lei, Cap. III, Art. 8, Resolução CNE/CP, n. 2/2015:

III - trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica (BRASIL, 2015).

Nesta perspectiva de uma formação ampla, a literatura aponta algum descontentamento quanto ao processo vivenciado pelas licenciaturas, considerando-os generalistas, não propiciando um aprofundamento, uma especificidade. Tal pensamento é destacado por Pimenta (2002) ao se referir ao curso de Licenciatura em Pedagogia: “o que se evidencia nos dados da pesquisa é que essa formação é generalizante e superficial, e não forma (bem) nem o pedagogo nem o docente” (PIMENTA, 2002, p. 25).

Nesta abordagem, vislumbra-se um olhar de que os atuais cursos de formação acabam propiciando uma formação polivalente, preparando o acadêmico para uma atuação profissional inadequada ou insuficiente para os diferentes cenários de ensino.

Levando em conta tal fragilidade, o Ministério da Educação tem investido na formação continuada de professores instituindo a Rede Nacional de Formação Continuada (BRASIL, 2005) no qual traz os seguintes termos:

- a formação continuada é uma exigência da formação profissional;
- a formação continuada deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico;
- a formação continuada ultrapassa propostas de cursos de atualização e treinamento;
- a formação para ser continuada deve integrar-se ao dia-a-dia das escolas (BRASIL, 2005, p. 29-25)

Ressalta-se a necessidade de aproximação dos centros de formação (secretarias, universidades, agências e agentes formadores) buscando uma relação mais próxima entre a formação inicial e continuada.

Outro aspecto levantado refere-se aos locais de estágio onde as questões exploradas foram compostas sob o viés de duas considerações:

- a) acesso fácil ao local de estágio (8);
- b) os locais de estágio eram adequados para o processo de formação acadêmica (9).

No quesito referente à logística, fácil deslocamento dos acadêmicos, eles demonstraram igual contentamento e descontentamento. Previsto em regimento interno, a definição da instituição é mediada pela professora supervisora apresentando algumas determinações e flexibilizações. O acadêmico pode optar, dentro da etapa a ser efetivada, a opção da rede pública ou privada, desde que a mesma se apresente no perímetro de 10 km da IES. Tal determinação foi estipulada a fim de facilitar o deslocamento do profissional garantindo a visita a todos os acadêmicos.

Quanto aos locais de aprendizagem para o estágio apresentarem-se adequados para a formação acadêmica, 85% concordaram e concordaram totalmente que os mesmos eram propícios.

Tal dado revela certa estranheza diante da contradição revelada em muitos momentos pelos estagiários ao relatarem que as escolas estagiadas não proporcionavam materiais e espaços adequados ou da precariedade como a aula era conduzida, evidenciando o descaso com a disciplina de Educação Física, ao reportá-la apenas como um momento de lazer, passível de junção de turmas, atividade livre ou prática de uma ou duas modalidades.

Uma das conquistas reveladas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), por meio do Censo 2018, diz respeito a escolaridade dos docentes atuantes e que por sua vez, auxiliam no processo formativo dos estagiários.

Do total de docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, 78,5% têm nível superior completo (77,3% em grau acadêmico de licenciatura e 1,2% bacharelado), 6,3% estão cursando o ensino superior e 11,0% têm ensino médio normal/magistério. Foram identificados ainda 4,3% com nível médio ou inferior (BRASIL, 2018, p. 4).

Neste contexto se faz necessário perceber que a instituição escolar, local privilegiado deste processo formativo, apresenta limitações, deficiências e alguns avanços. Um dado levantado a partir das visitas técnicas e das observações da pesquisadora é que apesar do aumento da escolaridade dos docentes ainda é visível a formação generalista e não especialista em muitos ambientes educacionais, principalmente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, em que não há atuação do profissional de Educação Física, mas sim do licenciado, geralmente o pedagogo.

O Plano Nacional de Educação (PNE), que tem em seu conteúdo vinte metas de políticas educacionais para serem atingidas até 2024, a fim de direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação no país, revela ser a escolaridade formativa dos professores uma das condições fundamentais para a qualidade de ensino. Tal meta é vista como preocupante segundo o Anuário Brasileiro de Educação (2018):

[...] é preocupante que o percentual de professores com escolaridade superior na Educação Básica venha aumentando de forma tão lenta, com dificuldade para ultrapassar o patamar dos 80%. A defasagem em relação ao ideal de 100% previsto pelo plano é maior na Educação Infantil e bem menos significativa no Ensino Médio. No Ensino Fundamental, porém, persiste a marca de 20% dos docentes sem a formação recomendada. Além disso, não se pode perder de vista que os números nacionais apontam diferenças entre os estados que superam os 40 pontos percentuais (ABEB - Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2018, p. 107).

O que também contribui para que a escola seja propícia ao aprendizado diz respeito à infraestrutura (salas, laboratórios, bibliotecas). Nos dados apresentados pelo Censo Escolar de 2016 e 2018 (figuras 1 e 2), apresentam-se algumas melhoras de recursos nos estabelecimentos da rede pública, ensino fundamental, como um crescimento de 47,5% para 55,1% de biblioteca/sala de leituras: e internet de 59,3% para 69,6% (FIGURA 1).

FIGURA 1 – DISPONIBILIDADE DE RECURSOS RELACIONADOS À INFRAESTRUTURA: ENSINO FUNDAMENTAL - 2018

TABELA DE CADA DESTAQUE	CATEGORIAS NA LINHA	CATEGORIAS NA COLUNA					
		DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA					
		Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Tabela E5.1 - Disponibilidade (%) de recursos relacionados à infraestrutura nas escolas de ensino fundamental - 2018	Bib./sala de leitura	55,1%	48,9%	95,7%	80,3%	40,1%	81,6%
	Banheiro (dentro/fora)	95,7%	95,1%	100,0%	94,5%	95,2%	98,4%
	Banheiro PNE	41,8%	38,6%	76,6%	53,7%	34,3%	55,6%
	Dependências PNE	31,2%	28,0%	63,8%	40,7%	24,4%	44,7%
	Lab. de ciências	11,5%	8,0%	95,7%	24,4%	3,4%	26,3%
	Lab. de informática	44,3%	43,9%	95,7%	75,4%	35,0%	46,1%
	Internet	69,6%	63,4%	95,7%	89,8%	55,9%	96,0%
	Banda larga	57,6%	50,7%	91,5%	76,9%	43,3%	86,8%
	Pátio (cob./desc.)	68,5%	63,9%	97,9%	71,6%	61,8%	87,9%
	Quad. esp. (cob./desc.)	42,0%	37,8%	95,7%	65,8%	30,0%	59,7%

FONTE: MEC/INEP (2018).

FIGURA 2 – DISPONIBILIDADE DE RECURSOS RELACIONADOS À INFRAESTRUTURA:  
ENSINO FUNDAMENTAL – 2016

**Ensino Fundamental**  
**Estabelecimentos da rede pública segundo os recursos disponíveis**  
**na escola – Brasil – 2016 (Em %)**

<b>Recurso disponível</b>	
<b>Biblioteca e/ou sala de leitura</b>	<b>47,5</b>
Só biblioteca	27,1
Só sala de leitura	13,8
Sala de leitura e biblioteca	6,6
<b>Acesso à internet</b>	<b>59,3</b>
<b>Laboratório de informática</b>	<b>49,4</b>
<b>Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida</b>	<b>25,7</b>
<b>Quadra de esportes</b>	<b>36,2</b>
<b>Laboratório de ciências</b>	<b>8,8</b>
<b>Banheiro dentro do prédio</b>	<b>83,8</b>
<b>Água filtrada</b>	<b>82,3</b>
<b>Abastecimento de água</b>	
Rede pública	58,4
Poço artesiano	18,5
Cacimba/cisterna/poço	14,3
Outros	7,8
Inexistente	5,9
<b>Esgoto sanitário</b>	
Rede pública	32,7
Fossa	61,1
Inexistente	7,6
<b>Acesso à energia elétrica</b>	<b>95,0</b>

FONTE: MEC/INEP, 2016.

Na região Sul, os dados apontam ser a localização com melhor percentual de escolas com tais condições e espaços adequados, sendo o norte e nordeste os mais prejudicados.

Em relação à infraestrutura, ao avaliar a disponibilidade de biblioteca ou sala de leitura nas escolas, um recurso pedagógico essencial para o aprendizado dos alunos, percebe-se que esse recurso é menos encontrado nas regiões norte e nordeste do país (BRASIL, 2018, p. 6).

Outro dado revelado é a disponibilidade de recursos tecnológicos em dependências administrativas e em maior quantidade no Ensino Médio.

A disponibilidade de recursos tecnológicos (laboratório de informática, internet e internet banda larga) nas escolas de ensino médio é maior do que a observada para o ensino fundamental. Esses recursos são

encontrados em mais de 60% das escolas em todas as dependências administrativas. Biblioteca ou sala de leitura está presente em mais de 80,0% em todas as dependências administrativas, passando de 90,0% nas redes federais e privadas (BRASIL, 2018, p. 6).

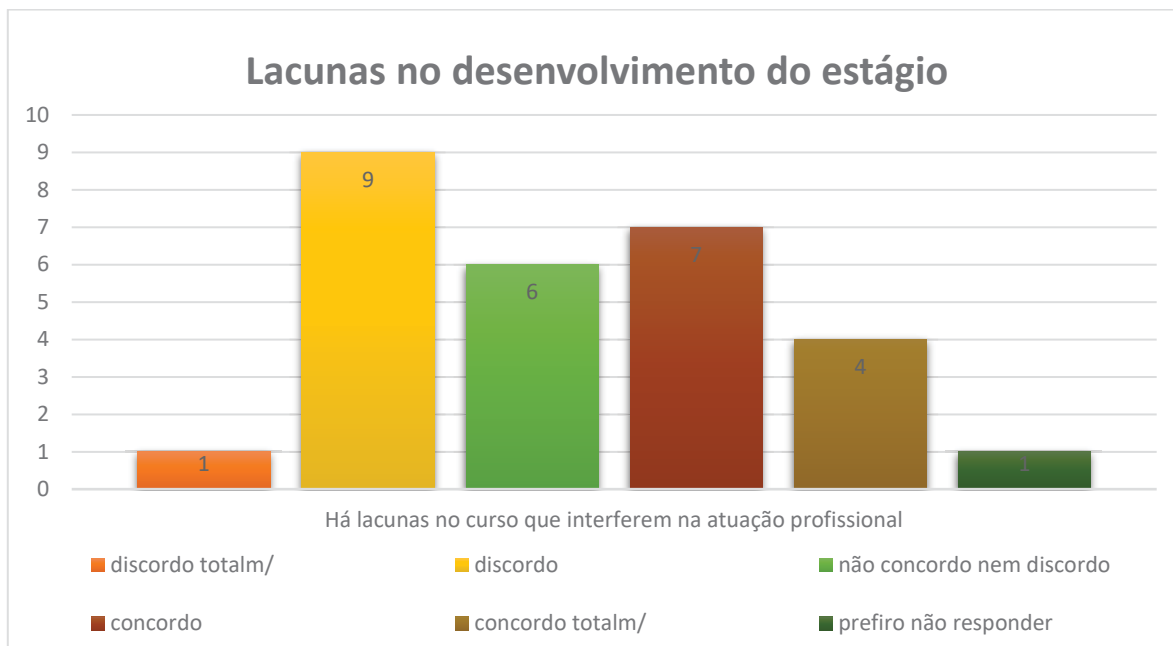
A realidade observada nas escolas estagiadas não corresponde a esta descrição otimista, pois percebe-se um descaso com o ambiente de trabalho do professor de Educação Física, o qual na maioria das vezes não tem um espaço propício ou disputa a quadra com demais professores e turmas, além de situações de ambientes insalubres contendo resíduos de fezes de animais, principalmente pombos e de cachorros abandonados. Outra disparidade encontrada é em relação aos aspectos tecnológicos, pois alguns recursos já estão superados ou se encontram sem manutenção, sendo apenas mais “um elefante branco” dentro da escola como as televisões das salas de aulas ou a internet de baixa conectividade que não atende demanda existente.

Diante das divergências de resultados expostos, em que 85% dos acadêmicos concordaram que os locais de aprendizagem se apresentavam adequados e da realidade visualizada e muitas vezes verbalizada em sala durante a elaboração ou avaliação das aulas, questiona-se e levanta-se como hipótese que a interpretação da questão pelos participantes foi pontual, simplificada, levando em conta apenas critérios como a formação do profissional, disponibilidade das seriações correspondentes ao estágio, receptividade do professor e alunos, ou reforço positivo quanto a escolha da instituição de acordo com logística própria.

Questionados a respeito da existência de lacunas no curso que podem interferir na atuação profissional, os dados apontaram uma divisão de posicionamentos, em que:

- 35,7% discorda haver lacunas sendo: 1 discorda totalmente e 9 discordam;
- 39,2% concorda haver lacunas sendo: 7 concordam e 4 concordam totalmente;
- 21,4 % se posiciona indiferente, nem concorda nem discorda sendo um total de 6 acadêmicos e 1 participante que preferiu não responder, correspondendo aos demais 3,57%.

GRÁFICO 9 –LACUNAS NO DESENVOLVIMENTO DO ESTÁGIO QUE PODEM INTERFERIR NA ATUAÇÃO PROFISSIONAL



FONTE: Elaborada pela autora da dissertação a partir dos dados empíricos coletados

Tal proximidade de dados antagônicos pode suscitar diferentes hipóteses como: descontentamento frente ao currículo, a visão do aluno frente à entrada no ambiente escolar, o olhar diante do discurso técnico do professor experiente ou não, a percepção de como ocorre a integração das disciplinas durante o curso entre outros.

Schön (1995) critica a formação de professores como fragmentada, trazendo duas dificuldades: os moldes de um currículo normativo e a epistemologia da universidade como dominante.

[...] primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objetivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada (SCHÖN, 1995, p. 91).

Também reportada em diferentes pesquisas, mas ressaltada por Pimenta (2002), há a necessidade de se compreender que não só o estágio deve possibilitar vinculação teórica/prática, mas todas as disciplinas devem contribuir, oferecendo um processo de formação com análise, crítica e propostas de novos olhares frente a educação.

Pimenta e Lima (2012, p.56) destacam que é preciso que “[...] a relação entre os saberes teóricos e os saberes práticos ocorra durante todo o percurso



da formação, garantindo, inclusive, que os alunos aprimorem sua escolha de ser professores a partir do contato com as realidades de sua profissão”.

Diante do panorama generalizado da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado no curso de Educação Física licenciatura foi sugerido como mudanças que poderiam contribuir para a melhoria, segundo perspectiva dos acadêmicos:

- ❖ Equivalência para os alunos que já atuam em escolas – estágio remunerado
- ❖ Diminuir a burocracia quanto a contratos e documentos finais
- ❖ Aumento da frequência ou concentração de dias por semana – 1x muito pontual
- ❖ Possibilidade de maiores intervenções: Educação Especial, hospital, ONG'S
- ❖ Estágio desde o início do curso
- ❖ Relação mais próxima professor colaborador e professor estágio
- ❖ Tempo maior para planejamento
- ❖ Menos regência e mais observação

#### 4.3.7 Condições emocionais do acadêmico frente a diferentes situações

Nos diferentes contextos sociais, as relações humanas são permeadas por emoções e sentimentos e na constante atividade relacional exercida por meio da docência, do ato de ensinar, o fator emocional fica ainda mais evidente diante da relação didático-pedagógica junto aos discentes, das exigências do contexto escolar e das intensas relações interpessoais.

[...] o trabalho do professor é um trabalho fortemente emocional exercido em organizações complexas e em contextos variados, sob a influência de múltiplos fatores que interagem entre si (FREIRE et. al, 2011, p. 5).

O estado emocional acaba interferindo e refletindo-se na atividade profissional por meio das relações com turmas, pares, alunos e nas dinâmicas do cotidiano escolar, sendo tais dados reforçados pelos relatos advindos do



questionário e grupo focal, onde inferem que ter um retorno positivo, influencia no posicionamento do acadêmico frente aos desafios propostos no estágio.

“Escutar da professora colaboradora do estágio e dos alunos que eles estão compreendendo e gostando, que você está mostrando um bom trabalho é muito gratificante”.

“Ver por parte dos alunos o respeito em relação a nós, a partir do momento que fizemos diferente dos professores da escola que estava se aposentando e que já estava com um descaso com a Educação Física e a gente chegou com tudo diferente, proposta inovadora, querendo fazer a diferença. Quando você ama o que faz, você faz com motivação total, 100%”.

Depoimento colhido em 28 de novembro de 2019 - Grupo focal.

Fonseca (2016) discorre que, para que a aprendizagem ocorra, pela importância que tem a emoção na cognição (razão), é necessário que se crie à volta das situações ou desafios de aprendizagem um clima de segurança, de cuidado e de conforto, o que tenderia a propiciar, resultados mais favoráveis, ou seja, as experiências educativas positivas alimentariam o fascínio pela docência.

As emoções como estados mentais, positivos ou negativos, conscientes ou inconscientes, têm assim um impacto muito relevante nas funções cognitivas e executivas da aprendizagem, podem transformar experiências, situações e desafios difíceis e complexos, em algo de agradável e de interessante, ou pelo contrário, em algo aborrrível, fastioso, enfadonho ou detestável (FONSECA, 2016, p. 367).

Os participantes da pesquisa revelam também experimentar sentimentos e emoções negativos frente a situações de indisciplina, insegurança, domínio de turma e de conteúdos e do não reconhecimento do trabalho frente aos alunos e profissionais da escola.

QUADRO 8 - SENTIMENTOS FRENTE AO PROCESSO FORMATIVO

CATEGORIA: SENTIMENTOS FRENTE AO PROCESSO FORMATIVO	
TEMA	VERBALIZAÇÕES
Favoráveis	Hoje já me sinto seguro pois tenho a parte pedagógica, conhecimentos técnicos já estruturados. Foi uma experiência muito importante para minha vida e entre os três estágios o mais significativo foi o primeiro, foi o público infantil, pois sempre tive afeto por eles e o que mais me agrada interagir.

	<p>O primeiro estágio eu dei sorte pois minha dupla já tinha experiência com crianças e o suporte dele foi essencial. Ele tinha um saber a mais do que eu e foi me auxiliando como eu a dar a aula, claro que eu pensava nas atividades, mas ele me auxiliava bastante. Já no Ensino Médio foi o contrário pois eu já me sentia mais seguro e "carreguei" o meu colega.</p> <p>Foi motivante ver os alunos percebendo que a Educação Física não é aquilo só, jogar futebol. Alunos do magistério, que iam prestar vestibular agora para Educação Física porque gostaram das aulas e questionaram quais os conhecimentos que eu aprendi na formação. Eles sentem quando você tem um planejamento, domínio do que está falando e sabe do que está falando, passa segurança para eles. Agora quando não tem segurança e domínio, é triste.</p>
Desfavorável	<p>Tive muito medo, insegurança de não passar o adequado para cada faixa etária;</p> <p>Encontrar a criança e vencer o medo da interação. A gente entra na escola não sabendo o problema do seu aluno, o que ele enfrenta diariamente</p> <p>Maior dificuldade domínio da turma, crianças pequenas não sabia os combinados, formação de grupo, organização espaço e materiais.</p> <p>Maior dificuldade por ainda ser estagiário é a questão dos encaminhamentos pedagógicos</p> <p>Passamos por vários perrengues grandes no estágio como criança brigando por causa de material, atividade que não dava certo e tentava modificar, mas nunca baixamos a cabeça. Eu tive maior insegurança com alunos da mesma idade, dúvida na abordagem, forma de ensinar.</p>
Conflitantes	<p>Há uma indisciplina muito grande na escola, em sala de aula, professor não consegue atuar, passar e cobrar destes alunos. Há uma cultura onde o aluno se omite muitas vezes e o Estado também; e a escola pública acaba só reproduzindo uma dinâmica social. Isso explica o nível indesejável, abaixo do esperado na educação.</p>

Fonte: Elaborada pela autora da dissertação a partir dos dados empíricos coletados.

Por enfrentarem sentimento de insegurança frente ao novo, expectativa quanto à efetivação da vivência profissional, o estranhamento diante do espaço escolar, angústia diante de desafios iniciais, êxitos e fracassos, é plausível afirmar que os estagiários se sintam tomados, num primeiro momento, por estes sentimentos. Na busca da constituição da carreira docente, na ressignificação de sua prática e na constante reavaliação, vão constituindo novos sentimentos como autoconfiança e segurança, fazendo com que se sintam preparados para atuar com responsabilidade e autonomia.

Entre as indagações presentes no questionário, observou-se que 57% dos alunos identificaram a presença de ansiedade, angústia e/ou medo diante das diferentes situações da disciplina de estágio.

Com relação à percepção da disciplina de estágio preparar o aluno para atuar de forma humana e ética, 100% concordam que fazer parte do cotidiano escolar, traz à tona valores de igualdade e equidade. Tal dado vem ao encontro da função da escola enquanto formadora de cidadãos, agentes de socialização.

Quanto à disciplina de estágio desenvolver sentimentos de responsabilidade e autonomia, 85% dos acadêmicos sentem-se mais autoconfiante para assumir responsabilidade com maior autonomia.

Essa reação frente ao novo, à necessidade de avaliar seu próprio desempenho, expectativas, insegurança também são identificadas na figura do professor que ao receber o estagiário, sente-se em “cheque” em relação a sua atuação profissional e às “novidades” da academia.

A literatura tem reforçado que o domínio da inteligência emocional potencializa a sabedoria além de ser uma medida preventiva para os indicadores do mal-estar da modernidade destacando que o processo emocional é um aprendizado, devendo ser aprofundado, para melhor obtenção de respostas positivas do sistema nervoso emocional (GOLEMAN, 1995).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados levantados na pesquisa buscaram responder ao objetivo central do estudo, que se propôs verificar o potencial da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado do curso de licenciatura em Educação Física para a formação inicial, visto ser parte integrante do processo de tornar-se professor, um dos pilares da construção docente.

Especificamente procurou-se investigar as disposições incorporadas, a constituição dos saberes e a significação atribuída pelo licenciando à disciplina de Estágio Curricular Supervisionado na configuração docente, a partir das relações estabelecidas entre o campo escolar e o acadêmico, durante o curso de Educação Física.

O estudo retrata o estágio como uma ocasião favorável e indiscutível de vivência do cotidiano escolar, um espaço de mobilização de processos reflexivos (PIMENTA e LIMA, 2002), com direta contribuição e relevância no processo de formação profissional, em que se faz possível a mediação dos conhecimentos adquiridos e da realidade, ou seja, mobilização dos saberes na prática do ensino (TARDIF, 2002), imprescindíveis para a compreensão do cenário profissional e para a constituição de uma identidade profissional.

Como ação investigativa e reflexiva, o estágio visa superar o papel burocrático e das tarefas técnico instrumentais a ele associado, capaz de despertar o interesse pelo novo, de problematizar o conhecimento, de recriar, de materializar ações que contribuam para a formação profissional, evidenciando o conceito de prática reflexiva (SCHÖN, 1992).

A partir da análise dos relatos, o estudo revelou que a experiência de estágio tem se mostrado bastante positiva, em que os acadêmicos reconhecem a disciplina de estágio como relevante e de grande impacto na formação docente, compreendendo-a não como um componente a parte, mas como uma possibilidade de mobilização do corpo de conhecimentos e como um momento de aproximação com o mercado de trabalho. Porém, a prática reflexiva e o papel da pesquisa no estágio, muito discutido e valorizado no processo formativo por repensar a prática pedagógica por meio do estado de dúvida e a sua resolução, não foi apontado pelos acadêmicos da instituição investigada como sendo um dos papéis do estágio. Tal constatação remete a um distanciamento das

reflexões, caracterizando que os momentos propiciados de trocas, discussão em sala de aula, não alcançaram a dimensão esperada no processo formativo, nessa situação específica.

Também presente na constituição do ser professor, há a aprendizagem pelas relações sociais, que ocorre em sua trajetória por meio de interações, mesclando influências diversas (mídia, escola, família). Tais socializações possibilitam ao agente, a incorporação de dispositivos, internalização de esquemas combinados, a constituição do seu modo docente de ser, ou seja, o *habitus* do professor vai sendo composto durante seu processo docente, tendo em seu fazer pedagógico as representações incorporadas na sua trajetória pessoal e social que o fazem pensar, perceber e fazer diante das diferentes situações, influenciando a atuação e a identidade profissional.

Os dados coletados retratam que a “escolha da profissão”, a entrada no universo universitário, trouxe consigo uma história de vida que pode ter influenciado a escolha do licenciando, por ocasião dos contextos vividos, das diferentes socializações (prática de atividade física, familiares com trajetória profissional docente, relatos de boas vivências escolares, experiências da prática escolar), remetendo a uma compreensão da aprendizagem das relações sociais por meio das experiências em espaço plural, provenientes das experiências mescladas de diversos campos sociais dos quais se originaram e pertencem.

O estudo também revelou que o perfil do licenciando em Educação Física desta instituição, pertence a uma classe social menos privilegiada, em que 67% dos acadêmicos necessitam trabalhar para custear a formação e contribuir com a renda familiar. Outro dado, é a abertura do curso apenas no período noturno, o que também pressupõe que a escolha profissional pode ser resultante da adaptação do agente à condição social objetiva (BOURDIEU, 2008a), o qual negocia a realidade financeira com o sonho acadêmico, a “escolha do sonho possível”, realizando um processo seletivo de acordo com suas características escolares e sociais, reajustando sua preferência por cursos menos seletivos e com menor retorno, inclusive simbólico (NOGUEIRA, et al., 2010).

Bourdieu (2008b), sinaliza que apesar de estarem repletas de experiências no percurso individual, as oportunidades têm um peso desigual sobre agentes de diferentes classes sociais, pois cada família tem um capital

cultural incorporado, que direta ou indiretamente, com valores implícitos, contribui para tomada de decisão frente a escolha da profissão, que torna-se mais atrativa a um determinado grupo social.

Outro aspecto relevante abordado na pesquisa, e que remete a influência de instâncias socializadoras e consequente representações e concepções de Educação, é a interferência significativa dos professores supervisores e colaboradores no processo de formação inicial, em que diferentes orientações e vivências são incorporadas e mobilizadas nas intervenções futuras, se manifestando em sua constituição professoral, frente à prática profissional.

Pontuado com grau satisfatório, a intervenção destes profissionais gerou na maioria dos licenciandos sentimentos positivos, minimizando impactos advindos da transição universidade e mundo do trabalho, compartilhamento experiências, além da orientação dos caminhos nas atividades. Porém, alguns acadêmicos relataram terem sido influenciados negativamente por tais profissionais muito por conta de sentimentos de insatisfação e decepção com o campo educacional, evidenciando a vulnerabilidade do campo formativo ao mantê-los como responsáveis pelo suporte técnico, pedagógico e emocional dos acadêmicos. Tais profissionais, menosprezados diante das políticas públicas, permanecem sem um perfil definido, não tendo menção de suas funções, responsabilidades, valorização ou incentivo diante de sua participação neste processo (BENITES, 2012) impactando no compromisso social diante da formação deste futuro profissional, que vai além dos aspectos técnicos.

Em relação à significação atribuída pelo licenciando a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado na configuração docente, os acadêmicos pontuaram que o estágio auxilia na constituição de saberes e competências para a formação docente, sendo um momento desafiador, pois os instigam a decifrar o campo de estágio e se posicionar frente as adversidades do ambiente escolar, estimulando a articulação de estratégias didático pedagógicas ao conhecimento específico da área, potencializando seu desenvolvimento profissional.

Neste processo, a inserção do licenciando na cultura escolar e da escola, produzindo conhecimento a partir das necessidades cotidianas do ensino, possibilita que o estágio tenha um papel privilegiado ao utilizar-se da vivência prática dos casos de ensino, como forma de ressignificar a realidade,

associando-os aos momentos de discussões teóricas sobre a formação e os saberes docentes.

Contrários ao posicionamento explicitado pela literatura, ao se referir a uma formação superficial, generalista e aligeirada (GATTI, 2009; PIMENTA, 2017), os acadêmicos pontuaram que a formação inicial subsidia bagagem teórica, se tornando um diferencial para que não se sintam bloqueados diante das tarefas e atividades, sendo o estágio, um componente que prepara para a atuação profissional em diferentes cenários de ensino (Infantil, Fundamental e Médio), proporcionando a aproximação da realidade e a atividade teórica.

Torna-se fundamental salientar que a graduação é apenas o início de uma formação, reforçando a necessidade da formação continuada (BRASIL, 2005), devendo ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico, ultrapassando o conceito de atualização, a fim de se ter a prática ressignificada e um processo de profissionalização docente.

A partir das falas dos entrevistados, identifica-se algumas limitações, deficiências ou entraves presentes na escola em relação ao processo formativo, como: necessidade de manutenção dos recursos físicos, falta de materiais esportivos, parceria efetiva entre IES, escola e professores; responsabilidade social e profissional do professor colaborador e supervisor.

Os entrevistados, apontaram como fatores positivos, ser a instituição escola local privilegiado do processo formativo, valorizando as experiências advindas e as disposições agregadas ao *habitus* do indivíduo no estágio, possibilitando a incorporação de uma identidade docente.

A partir da revisão de literatura e dos dados colhidos no campo empírico conclui-se que a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado do curso de licenciatura em Educação Física possui o potencial para a formação inicial, na mediação do licenciando com o campo formativo e na incorporação de disposições para a docência.

Enquanto pesquisadora e professora formadora, penso o quanto a profissão docente se complexificou diante da evolução científica e tecnológica, o quanto é preciso ensinar/formar e formar-se enquanto profissional reflexivo, sendo capaz de compreender a realidade e atuar como agente transformador, reconhecendo que a formação inicial necessita de discussões teóricas mais aprofundadas, ressignificadas pelas vivências, pela aproximação da academia e

do contexto escolar, tendo como objetivo primordial, que os professores exerçam a atividade docente de modo a qualificar a educação escolar.

Preocupa-me, porém, diante de um processo formativo complexo, frágil e deficitário, muitas vezes ditados pelo momento histórico conjuntural, ideológico e de poder, conscientizar meus alunos licenciandos do papel social e profissional da educação, da necessidade do desenvolvimento contínuo das competências teórico-pedagógicas, da necessidade de significativas experiências educativas para a sobrevivência da profissão docente.



## REFERÊNCIAS

ABRANTES, Pedro. Para uma teoria da socialização. Sociologia, **Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, v. 21, p. 121-139, 2011.

ALVES-MAZZOTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

ANACLETO, F.N.; MOURA D. L.; SILVA G.M.; COSTA A.A.; SANTOS, J.H. O estágio supervisionado na formação do professor de educação física: refletindo sobre o diálogo entre teoria e prática. **Revista Arquivos em Movimento**, v.13, n.1, p.78-88, Jan/jun. 2017

AROEIRA, K. P. O estágio como prática dialética e colaborativa: a produção de saberes por futuros professores. 009. Tese (Doutorado em Educação Física) – Escola de Educação Física e Esportes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15092009-154600/pt-br.php> Acesso em: 7 dez.2019.

ARROYO, M. **Ofício de Mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

AZEVEDO, M. A. R. Os Saberes de Orientação dos Professores Formadores: Desafios para Ações Tutoriais Emancipatórias. 2009. 260 f. Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BALDINO, J. M.; DONENCIO, M. C. B. O habitus professoral na constituição das práticas pedagógicas. Polyphonia, v. 25, n. 1, jan./jun., 2014. Disponível em: . <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/38563>. Acesso em: 28 jan. 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARREIRO, Iraíde Marques de F; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial, que é o ramo de ensino, de grau secundário, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, 30 de jan. 1942. Seção 1 - 9/2/1942.

BRASIL. **Decreto nº 66.546, de 11 de maio de 1970**. Institui a Coordenação do “Projeto Integração”, destinada à implementação de programa de estágios práticos para estudantes do sistema de ensino superior de áreas prioritárias, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 maio 1970

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 87.497, de 18 de agosto de 1982.** Regulamenta a Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 ago. 1982.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942.** Lei orgânica do ensino industrial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 jan. 1942.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977.** Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 dez. 1977.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.859, de 23 de março de 1994.** Modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 mar. 1994.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 set. 2008.

\_\_\_\_\_. **Medida Provisória nº 1.952-24, de 26 de maio de 2000.** Altera a Consolidação do Trabalho (CLT), para dispor sobre o trabalho a tempo parcial a suspensão do contrato de trabalho e o programa de qualificação profissional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 maio 2000.

\_\_\_\_\_. **Orientação Normativa nº 7, de 30 de outubro de 2008.** Estabelece orientação sobre a aceitação de estagiários no âmbito da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 nov. 2008.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 01, de 21 de janeiro de 2004.** Conselho Nacional de Educação. Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 fev. 2004.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, jul. 2004. Seção 1, p. 3-4. Disponível

em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm). Acesso em: 5 de junho de 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002a**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf). Acesso em: 5 de junho de 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 02, de 19 de fevereiro de 2002b**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, 2002. Seção 1, p.9. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 5 de junho de 2018b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, 2019. Seção 1, pp. 115-119. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 de janeiro de 2020.

BELLOCHIO, C. R; BEINEKE, V. A mobilização de conhecimentos práticos no estágio supervisionado: um estudo com estagiários de música da UFSM/RS e da UDESC/SC. **MÚSICA HODIE**, vol. 7, n.2, p. 73-88, 2007.

BENITES, Larissa. Cerignoni. **Identidade do professor de educação física: um estudo sobre os saberes docentes e a prática pedagógica**. 2007 188f. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Instituto de Biociências, Rio Claro – SP, 2007. Disponível em: [repositorio.unesp.br/handle/11449/96058](http://repositorio.unesp.br/handle/11449/96058). Acesso em 27 de out. 2018.

\_\_\_\_\_. **O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em educação física: perfil, papel e potencialidades**. 2012. 180 p. Tese - (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/100442>>. Acesso em 7 de nov. 2018

BENITO, Gladys A. V. et al. Desenvolvimento de competências gerais durante o estágio supervisionado. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, Distrito Federal, v. 65, n. 1, p. 172-178, jan.-fev. 2012.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S.K. Qualitative Research for Education. Boston, Allyn and Bacon, Inc. 1982

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **A formação docente em Educação Física em Quebec: Saberes, espaços, culturas e agentes**. In C. Traversini, R. Eggert, E. Peres, & I. Bonin (Orgs.), *Anais XIV ENDIPE (livro 2): Trajetória e processos de ensinar e aprender: Práticas e didáticas*. Porto Alegre, RS, Brasil: EDIPUCRS, 2008.

BOURDIEU, P. **O Senso prático**. Petrópolis, Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. A Produção da Crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos. 3ª ed. Porto Alegre: Zouk, 2008a. 219p.

\_\_\_\_\_. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de Educação**. RJ: Vozes, 2008b.

BURIOLLA, Marta Alice Feiten. O estágio supervisionado. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CAMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas as organizações gerais: **Revista Interinstitucional de Psicologia**, 6 (2), jul. - dez, 2013,179-191

CAPARROZ F.E.; BRACHT V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências**, 2007;28(2):21-37.

CARDOSO, Susana et al. Estágio supervisionado em unidades de produção agrícola / organizadores Susana Cardoso [et al.]; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. (Org). **Vocabulário de Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CERVO, A.; BERVIAN, P. **Metodologia científica**. 4 ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011, p. 262) Galdino Chaer; Rafael Rosa Pereira Diniz; Elisa Antônia Ribeiro. A técnica do questionário na pesquisa educacional **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011

COLOMBO, I. M.; BALLÃO, C. M. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 53, p. 171-186, jul./set. 2014. Editora UFPR.

CUNHA, M. I. (2010). Lugares de formação: Tensões entre a academia e o trabalho docente. In A. DABEN, J. D.; LEAL L. & SANTOS, L. (Orgs.), **Convergências e tensões no campo da formação docente**: Didática, formação de professores e trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 129-149.

DARIDO, Suraya Cristina (Org). Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos / Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, v. 6; 176 p.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 35, n. 2, p. 291, ago. 2019. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.95407>>. Acesso em: 25 fev. 2020. doi:<https://doi.org/10.21573/vol35n22019.95407>.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Portugal: Porto Editora, 2005.

ELACQUA, Gregory; HICAPIE, Diana; VEGAS, Emiliana; ALFONSO, Mariana. Por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo? Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, 2018.

FELICETTI, Vera Lucia. Egressos das licenciaturas: o que move a escolha e o exercício da docência. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, v. 34, n. 67, p. 215-232, jan/fev 2018.

FIORENTINI, D. A pesquisa e as práticas de formação de professores de Matemática em face das políticas públicas no Brasil. **Bolema**, Rio Claro, v. 21, n. 29, p. 43-70, 2008.

FONSECA, Vitor da. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuro psicopedagógica. **Revista de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 33, n. 102, p.365-384, 2016. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862016000300014&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300014&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 08 fev. 2020.

FREIRE, I.; BAHIA, S.; ESTRELA, M. T.; AMARAL, A. **Trabalho docente, emoções, contextos e formação**. In: II SIMPOSIUM NACIONAL SOBRE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL. Lisboa, 2011. p. 1-15. Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8665/1/Trabalho docente Freire Bahia Estrela Amaral.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8665/1/Trabalho%20docente%20Freire%20Bahia%20Estrela%20Amaral.pdf)

GATTI, B. A. **Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios**. Psicologia da Educação – Programa de Estudos Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação. São Paulo: n. 16, jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. de S. (Coord). Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: **UNESCO**, 2009. 294 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184682>

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GIOVANAZZO, Renata A. Focus Group em pesquisa qualitativa: fundamentos e reflexões. **Revista Administração On Line**, v. 2. n. 4. Out.-dez. 2001. Disponível em: <[http://www.fecap.br/adm\\_online/art24](http://www.fecap.br/adm_online/art24)> Acesso em: 15 de setembro de 2018.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Artes Médicas. Porto Alegre: 1997.

GODOY, Arilda. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v.35, n.2, p. 57-63, abril, 1995.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GRAMANI, M. C.; SCRICH, C. O desempenho educacional como fator de influência na escolha da profissão. **Cadernos de Pesquisas** v. 42, n. 147, p. 868-883, set/dez. 2012.

GUERRA, Miriam Darlete Seade. **Reflexões sobre um processo vivido em estágio supervisionado: Dos limites às possibilidades**. UFMS, 1995.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por amostra de domicílio, 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/genero/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>. Acesso em 18 de dezembro de 2019.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001

KNOBLAUCH, A. **Aprendendo a ser professora: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba**. 2008. 176 p. Tese de Doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, PUCSP, 2008. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10638>



LABES, Emerson Moisés. **Questionário: do planejamento à aplicação na pesquisa**. Chapecó: Grifos, 1998.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. Eva Maria Lakatos, Marina de Andrade Marconi. 7 ed. – São Paulo: Atlas, 2017. p. 299.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educativas e profissão docente**. 6 ed. – São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **A persistente dissociação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar na formação de professores: problemas e perspectivas**. In: 35ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED 2012. Anais. Porto de Galinhas/CE. 2012.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998

LIMA, E. F. de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista do Centro de Educação**. Santa Maria – RS, v. 29, n. 2, 2004.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas** / Menga Lüdke, Marli E. D. A. André, 2ª. edição - [Reimpr.]. - Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

\_\_\_\_\_. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 95-108, 9 maio 2009.

MACIEL, Lizete S.B. e NETO, Alexandre Shigunov (org). **Formação de Professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCELO, G. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 2013.

MARTINS, Priscila; CURI, Edda. Estágio Curricular Supervisionado: uma retrospectiva histórica na legislação brasileira. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 2, p. 689-701, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2471/799>

MAZIERO, A. R.; CARVALHO, D. G. A contribuição do supervisor de estágio na formação dos estagiários. **Acta Scientiae**. V. 14, n.1, jan./abr. 2012.

MAZZA, V. de A.; MELO, N. S. F.de O.; CHIESA, A. M. O grupo focal como técnica de coleta de dados na pesquisa qualitativa: relato de experiência. **Cogitare Enfermagem**, v. 14, n. 1. Mar 2009. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/cogitare/rt/captureCite/14486%3E./0>

MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. A formação de professores e a teoria sociológica de Pierre Bourdieu: interface possível para pesquisas em Educação. **Contrapontos** – Volume 9 nº 2 – pp. 3 - 16 - Itajaí, maio/ago 2009.

MEIER, M. J.; KUDLOWIES, S. Grupo focal: uma experiência singular. **Texto Contexto Enfermagem**: 2003 Jul/Set;12(3):394-9

MONTEIRO, Ana Maria F. C. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 129-148.

NDE – Núcleo Docente Estruturante - Manual de estágio de Educação Física, 2018.

NOGUEIRA, Claudio. CATANI, Afrânio (Org). Escritos da Educação. 9º edição. Petrópolis: RJ, Vozes, 2007.

NOGUEIRA, Claudio. M.; ALMEIDA, Flavia J.; QUEIROZ, Kelly Aparecida S. A escolha da carreira docente: complexificando a abordagem sociológica. 2010.

NOGUEIRA, Claudio. M.; NOGUEIRA Maria A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 78, Abril/2002 p. 15-63

NOGUEIRA, Cláudio M. M.; PEREIRA, Flávia G. O gosto e as condições de sua realização: a escolha por pedagogia entre estudantes com perfil social e escolar mais elevado. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 15-38, 2010.

NOGUEIRA, M. A. Capital cultural (verbete) In CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. (Org). **Vocabulário de Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

NÓVOA, A. (org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1997.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: NOVOA. A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992. p. 15-34.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L. **Estágio e docência**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis** –v.3, n. 3 e 4, p.5-24, 2005/2006.

RIGOBELLO, Jorge Luiz. **A disciplina de estágio curricular supervisionado na formação do enfermeiro: impressões dos atores envolvidos**. 2016. 207



p. Tese (Doutorado em Enfermagem Fundamental) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017

ROLDÃO, M. De que falamos quando falamos de competências? **Noesis**. Janeiro/Março, 2002, p. 59- 62.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Revista educação**. PUC-Campinas nº22 p. 191-202, maio/ago, 2017.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006. <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99=view> . Acesso em: 20 de junho de 2018.

SARAIVA, Maria do Carmo. Co-educação física e esportes: quando a diferença é mito. 2º Ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

SANTOS J.C.; MOREIRA, W.W.; BRITO A.F. Formação profissional em Educação Física: o perfil dos egressos da UFPI no século XXI. **Revista Brasileira Ciência e Movimento**, 2018, v. 26, p. 73- 81.

SARTI, F. M. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação Rev.**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, ago. 2009.

SCHERER, A. **O desafio da mudança na formação inicial de professores: o estágio curricular no curso de licenciatura em Educação Física**. Porto Alegre: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

SCHÖN, D. A. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: Nóvoa, A. **Os Professores e a sua Formação**. 2 Edição. Lisboa. Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa – Porto Alegre: Artmed Editora, 2000, 256p

SETTON, M. G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Educação** maio/jun/jul/ago 2002 nº 20 p. 60-70.

\_\_\_\_\_. A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria de habitus. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, maio/ago, 2009.

SHULMAN, Lee S. **Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea**. In: WITTRICK, M. (Ed.) La investigación de la enseñanza I. Barcelona, Buenos Aires – México. Paidós, 1989.

SILVA, M. da. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, nº 29, maio /jun /jul /ago, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Estágio curricular: contribuições para o redimensionamento de sua prática** / Maria Lúcia Santos Ferreira da Silva, Organizadora. – Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2005b.

SILVESTRE, C. M.; VIEIRA, A. J. V. Gênero, Etnia e Acesso ao Ensino Superior: redimensionado a noção do projeto. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Grande Dourados Movimentação**, Dourados, v. 3, nº. 5, p. 88-105, 2016.

Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/movimentacao>

SOUZA NETO, S. de, CYRINO, M., & BORGES, C. (2019). O Estágio Curricular Supervisionado como Lócus Central da Profissionalização do Ensino: The supervised teaching practice as a central locus of the professionalization of teaching. *Revista Portuguesa De Educação*, 32(1), 52-72. <https://doi.org/10.21814/rpe.13439>

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 13, p. 5-24, 2000. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2018.

\_\_\_\_\_. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

TARDIF, M; RAYMOND, D.; Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação** – Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) -, Campinas, n. 73, p. 209-244, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER C. **Formação dos professores e contextos sociais**. RÉ, 1998.

VIANNA, H. M.; Pesquisa em educação: a observação – Brasília. Liber livros editora, 2007.

VERGARA, Sylvia Constant. Projetos e relatórios de pesquisa em administração. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar** – tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1995.

ZANCAN, Silvana. **Estágio curricular supervisionado e qualidade da formação do licenciado em educação física** / Silvana Zancan. – Porto Alegre, 2012.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducao/article/view/2357/1424>

ZOTOVICI, Sandra Aparecida.; MELO, Janaína Benasse.; CAMPOS, Márcia Zendron de.; LARA, Larissa Michelle de. Reflexões sobre o estágio supervisionado no curso de licenciatura em Educação Física: entre a teoria e a prática. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 2, 568-582, abr./jun. 2013

Referências das teses e dissertações analisadas no Relatório de Qualificação

ALMEIDA, Francisca Franciely Veloso de. **O Estágio Curricular na Formação Inicial de Professores de Educação Física no Estado de Mato Grosso**. 2015. 217 p. - Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, 2015. Disponível em: <http://ri.ufmt.br/handle/1/155>

ANANIAS, Elisangela Venancio. **O estágio curricular supervisionado em Educação Física e o processo de profissionalização do ensino: um estudo de casos múltiplo**. 2016. 213 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro - Rio Claro, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/143913>

ARAÚJO, Rafaelle Andressa dos Santos. **Currículo de formação docente em Educação Física: análise sobre as práticas, o estágio e as atividades complementares**. 2018, 393 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018. Disponível em: [http://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Tese\\_RAFFAELLE-ANDRESSA-DOS-SANTOS-ARAUJO.pdf](http://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Tese_RAFFAELLE-ANDRESSA-DOS-SANTOS-ARAUJO.pdf)

CANGLIERI, Felipe Gustavo Santos. **As influências do estágio curricular supervisionado na prática profissional do professor principiante de Educação Física**. 2016. 140 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro - Rio Claro, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/143057>

CRISTOVÃO, Silvio César. **Estágio supervisionado em Educação Física: tempo de aprender ou simples cumprimento da lei?** 2014. 162 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Campinas, SP, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/254098>

ISSE, Silvana Fensterseifer. **O estágio supervisionado na formação de professores de Educação Física: saberes e práticas dos estudantes-estagiários**. 2016. 234 p.- Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/151414>

LEÃO, Lucas Diógenes. **Reflexões sobre a formação do professor de educação física em Parintins: um confronto entre o PPC e o discurso dos egressos**. 2019. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7116>

MARCON, Daniel. **A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em Educação Física**. 2005. 277p. – Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, FLORIANÓPOLIS – SC, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/101576>

MARTINS, Rafael Costa. **O estágio curricular supervisionado e a organização do trabalho pedagógico: um estudo no curso em Educação Física da Universidade Federal do Pará/Guama**. 2017.181 p. - Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém - PA, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/9019>

MELLO, Cintia Cristina de Castro. **O professor em formação: uma investigação sobre o estágio supervisionado nos currículos das licenciaturas em Educação Física**. 2014. 152 p. - Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo - SP, 2014. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/NOVE\\_04aede463fc9b4af831bf7315c8c20cd](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/NOVE_04aede463fc9b4af831bf7315c8c20cd)

PIRES, Veruska. **A construção da identidade docente em Educação Física: um estudo com estudantes-estagiários de cursos de formação de professores em Florianópolis/SC**. 2016. 275p - Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/176732>.

SCHERER, Alexandre. **O desafio da mudança na formação inicial de professores: o estágio curricular no curso de licenciatura em Educação Física**. 2008. 210 p. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre – RS, 2008. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/13503>

SILVA, Lucas de Freitas da. **O estágio curricular supervisionado na ótica de egressos de um Curso de Licenciatura em Educação Física**. 2018. 129 F. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2018. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/4377/1/Lucas%20de%20Freitas%20da%20Silva.pdf>

SILVA, Marlon André da. **Sentidos atribuídos à docência no contexto escolar: narrativas de estudantes de Educação Física da ESEFID/UFRGS**. 2016. 272 p. -Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul,

Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre - RS, 2008. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/156648>

SOUSA, Manuela Pereira. **Pensando a formação inicial em Educação Física: entendendo o papel do estágio em uma concepção de ação docente enquanto práxis.** 2012. 117 p.- Dissertação (Mestrado), – Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo - SP, 2012. Disponível em: [https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/467/1/B\\_Manuela%20Pereira%20de%20Souza.pdf](https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/467/1/B_Manuela%20Pereira%20de%20Souza.pdf)

SOUSA, Lourenilson Leal de. **Estágio crítico-reflexivo na licenciatura: formação e desenvolvimento profissional docente?** 2018 Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14122018-095355/pt-br.php>

TÉO, Carlos Eduardo. **Estágio curricular supervisionado como campo de pesquisa na formação inicial do professor de Educação Física da UEL.** 2013. 170p p. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina – PR, 2013. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL\\_226fe1480a656f998fea5a4a16828814](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL_226fe1480a656f998fea5a4a16828814)

ZANCAN, Silvana. **Estágio curricular supervisionado e qualidade da formação do licenciado em Educação Física.** 2012. 116 p. – Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre – RS, 2012. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/2790>

## APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Este é um convite de participação no estudo científico intitulado: “Contribuições do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) para a formação inicial de professores e o exercício da docência na visão do licenciando de Educação Física”. Esta pesquisa está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino, pela mestrandia Daniele Sotta Ziliotto, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristina Carta Cardoso de Medeiros.

### **OBJETIVO DO ESTUDO**

Investigar qual a contribuição do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) para a formação inicial de professores e o exercício da docência na visão do licenciando de Educação Física de uma instituição particular de Curitiba.

### **PROCEDIMENTOS DO ESTUDO**

Aplicação de técnicas e instrumentos de coletas de dados como questionário, observação de aula, depoimento e grupo focal com referentes ao processo de formação inicial proporcionado junto a disciplina de estágio curricular supervisionado, evidenciando impressões dos acadêmicos em relação a estrutura e organização da disciplina, embasamento e coerência de conhecimentos no processo formativo, saberes e competências necessárias frente as exigências acadêmico-profissionais e a atuação do professor colaborador e do supervisor acerca da mediação do processo formativo. As informações aqui colhidas serão de caráter sigiloso e utilizadas exclusivamente para fins da pesquisa.

### **BENEFÍCIOS DO ESTUDO**

A partir da pesquisa e a finalização de suas etapas, pretende-se realizar uma devolutiva do conteúdo da dissertação de mestrado em que se encontrarão restituídos os principais achados da investigação, visando contribuir para a construção do conhecimento científico e seu acesso para a comunidade de forma geral.

### **PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA**

A sua participação neste estudo é voluntária.

Acadêmico: \_\_\_\_\_  
Matrícula: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE 2 – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO

### 1. CARACTERIZAÇÃO DO ACADÊMICO

- a) Qual o seu sexo? (        ) feminino        (        ) masculino        (        ) outro
- b) Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.
- c) Onde você reside atualmente? Informar município e Estado.
- \_\_\_\_\_
- d) Estado civil:        (        ) casado(a)        (        ) solteiro(a)        (        ) viúvo(a)  
(        ) separado(a)        (        ) divorciado(a)        (        ) união estável
- e) Onde você nasceu? \_\_\_\_\_
- f) Procedência: (        ) Zona urbana (        ) Zona rural
- g) Qual é a sua cor ou etnia?
- (        ) Preta        (        ) Parda        (        ) Branca  
(        ) Amarela        (        ) Indígena        (        ) Não desejo declarar.
- h) Possui filhos?        (        ) Não        (        ) Sim, quantos? \_\_\_\_\_
- i) A graduação foi realizada integralmente nesta instituição? (        ) sim        (        ) não
- j) Você trabalha?        (        ) sim        (        ) não
- k) Você trabalha na área da Educação Física?        (        ) sim        (        ) não
- l) Se sim, qual a função? \_\_\_\_\_
- m) Você contribui com a renda da família? (        ) Não (        ) Sim
- n) Qual o meio de transporte que você vai utilizar para se deslocar para a instituição de ensino Superior?        (        ) Ônibus        (        ) Carona        (        ) Moto  
(        ) Carro        (        ) Andando        (        ) Outro
- o) Em que período você cursou o Ensino Médio?
- (        ) Diurno        (        ) Noturno        (        ) Em ambos
- p) Em que tipo de estabelecimento você cursou o Ensino Médio?
- (        ) Escola pública        (        ) Escola particular        (        ) Em ambas
- q) Que modalidade de Ensino Médio você concluiu?
- (        ) Formação Geral        (        ) Profissionalizante        (        ) Supletivo
- r) Grau de escolaridade da mãe ou responsável por sua criação
- (        ) Não alfabetizado (        ) Alfabetizado (        ) Ensino fundamental incompleto  
(        ) Ensino fundamental completo        (        ) Ensino médio incompleto  
(        ) Ensino médio completo        (        ) Superior incompleto        (        ) Superior completo
- s) Grau de escolaridade do pai ou responsável por sua criação
- (        ) Não alfabetizado        (        ) Alfabetizado        (        ) Ensino fundamental incompleto  
(        ) Ensino fundamental completo        (        ) Ensino médio incompleto



- ( ) Ensino médio completo    ( ) Superior incompleto    ( ) Superior completo
- t) Assinale uma única alternativa com o principal motivo que o(a) levou a escolher o curso pelo qual está matriculado?
- ( ) Mercado de trabalho garantido
- ( ) Pouca exigência e fácil conclusão
- ( ) Afinidade pessoal, vocação, realização pessoal
- ( ) Boa remuneração
- ( ) O curso que eu queria não está disponível onde moro
- ( ) Boa remuneração da profissão
- ( ) Dificuldade de aprovação em outro curso
- ( ) Já atuo na profissão e necessito do diploma
- ( ) Outro
- u) Você participou de algum projeto ou grupo de estudo extracurricular?
- ( ) sim    ( ) não
- v) Nos últimos 12 meses, participou de algum evento científico?
- ( ) sim    ( ) não
- w) Se sim, qual/quais tipos de eventos:
- ( ) congresso    ( ) simpósio    ( ) seminário
- ( ) semana acadêmica    ( ) jornada    ( ) palestra
- ( ) mesa redonda    ( ) fórum    ( ) painel
- ( ) outro



INSTRUÇÕES PARA O PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO - baseado em  
RIGOBELLO (2016)

- O questionário deverá ser respondido assinalando um X na célula do instrumento que mais representar a sua percepção sobre a afirmativa descrita, a qual pode ser identificada como:
  - 1 – Discordo totalmente
  - 2 – Discordo
  - 3 - Não concordo nem discordo
  - 4 - Concordo
  - 5 - Concordo totalmente
  - 6 – Prefiro não responder

Item	Afirmação	Avaliação					
		Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Prefiro não responder
		1	2	3	4	5	6
1.	O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) retrata verdadeiramente a realidade do profissional						
2.	No contexto do ECS, a dinâmica do trabalho, as suas rotinas são similares ao contexto real.						
3.	Uma grande lacuna separa o ECS do fazer profissional						
4.	Existem lacunas no desenvolvimento do curso que podem interferir na atuação profissional						
5.	A disciplina ESC instrumentaliza o aluno para a inserção profissional						
6.	O tempo de duração do ECS é suficiente						
7.	O tempo destinado à estudos, elaboração de relatórios e planejamento foi adequado.						
8.	O acesso ao local de estágio foi fácil (proximidade da instituição, transporte acessível, localização...)						
9.	Os locais de aprendizagem do ECS são adequados para o processo de formação do acadêmico.						
10.	A bagagem teórica dos acadêmicos não é suficiente para o desenvolvimento do ECS						
11.	A falta de embasamento teórico bloqueia o acadêmico diante de certas tarefas.						

12.	O ECS desafia o aluno a buscar embasamento e soluções diante de problemas inesperados.						
13.	A disciplina provoca no acadêmico ansiedade, angústia e/ou medo.						
14.	A disciplina de ECS prepara o aluno para atuar de forma humana e ética.						
15.	O ECS prepara o acadêmico para atuar nos diferentes cenários de ensino (Infantil, Fundamental e Médio)						
16.	Com a realização do ECS o acadêmico sente-se mais autoconfiante para assumir responsabilidades com maior autonomia.						
17.	O ECS ofereceu possibilidades de compreensão da organização do sistema educacional brasileiro (leis, regulações, documentos, projetos políticos pedagógicos, planejamento)						
18.	A disciplina de ECS proporcionou clareza sobre a integração dos aspectos teóricos e práticos do fazer profissional.						
19.	O ECS proporciona a mediação conceitual, atitudinal e procedimental dos conhecimentos						
20.	A disciplina de ECS tem papel fundamental na formação acadêmica profissional.						
21.	O ECS auxilia na constituição de saberes e competências para a formação docente.						
22.	O professor colaborador sempre esclarece dúvidas do acadêmico.						
23.	Durante a supervisão realizada pelo professor colaborador, o acadêmico sente-se à vontade para expor suas ideias.						
24.	Os docentes colaboradores orientam o aluno em momentos de dificuldades e insegurança, realizando interferências.						
25.	A avaliação do professor colaborador é condizente com a proposta da disciplina.						
26.	O professor supervisor media o processo de ECS entre o acadêmico, professor colaborador e a escola.						
27.	O acadêmico sente-se à vontade para expor suas ideias e dúvidas com o professor supervisor.						
28.	O acadêmico foi orientado pelo professor supervisor quanto a organização e dinâmica da disciplina, do planejamento, das competências e						

	características dos cenários de atuação.						
29.	A avaliação do supervisor não é condizente com a proposta da disciplina.						
30.	O supervisor do ESC está preparado para orientar o acadêmico em momentos de dificuldades.						
31.	Faltou objetividade e clareza nas orientações dadas pelo supervisor do ESC.						
32.	Existem divergências sobre o desenvolvimento do ECS entre os docentes: colaborador e supervisor.						

1. Para você, qual deve ser o papel do ECS no processo formativo?

---



---



---

2. Retomando as vivências proporcionadas pelos estágios, cite quais foram os pontos positivos e/ou negativos desta fase acadêmica.

Positivos:

---



---



---

Negativos:

---



---



---

3. Buscando ter um panorama generalizado da disciplina de ECS do curso de Educação Física – licenciatura, sugira mudanças que possam contribuir para a melhoria diante de sua perspectiva.

---



---



---

### APÊNDICE 3 – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

ASPECTOS TÉCNICO-PROFISSIONAIS	ÓTIMO	BOM	REGULAR	INSATISFATÓRIO
RENDIMENTO TRABALHO - Qualidade e precisão com que executa as tarefas do estágio.				
FACILIDADE DE COMPREENSÃO - Rapidez e facilidade em entender e por em prática.				
NÍVEL DE CONHECIMENTOS TEÓRICOS – Conhecimentos demonstrados, levando em conta sua escolaridade.				
ORGANIZAÇÃO E MÉTODO DE TRABALHO – Uso de meios racionais				
INICIATIVA E INDEPENDÊNCIA – Capacidade de procurar novas soluções, sem prévia orientação, dentro dos padrões adequados.				
ASPECTOS ATITUDINAIS	ÓTIMO	BOM	REGULAR	INSATISFATÓRIO
ASSIDUIDADE – Pontualidade e constância no cumprimento dos dias e horários de trabalho				
DISCRIÇÃO – Capacidade de manter reserva sobre assuntos ou fatos, de seu conhecimento, que não devam ser revelados.				
COOPERAÇÃO – Atuação junto às pessoas no sentido de contribuir para o alcance dos objetivos comuns, influência positiva no grupo.				
RESPONSABILIDADE – Capacidade de cuidar e responder pelas atribuições, equipamentos, materiais e bens da empresa que lhe são confiados.				
PROATIVIDADE – Antecipa futuros problemas, necessidades ou mudanças, que seja capaz de mudar eventos em vez de reagir a eles, fazendo com que as coisas aconteçam, é ser ágil e competente.				
CRITÉRIOS DA REGÊNCIA				
ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS				
DOMÍNIO DE TURMA				
COMUNICAÇÃO				
ESTRUTURAÇÃO DA AULA				
CONTEÚDO ADEQUADO A TURMA				
PORTFÓLIO/DOCUMENTAÇÃO				

#### **APÊNDICE 4 – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL**

1. Por que optou por ser professor (licenciatura)?
2. Quais as características importantes de um professor?
3. Sua postura, características, mudaram no decorrer dos estágios?
4. Como é sua percepção quanto a contribuição do estágio supervisionado em sua formação?
5. Sugestões para a disciplina de estágio que qualificariam seu processo formativo e que não foram proporcionadas